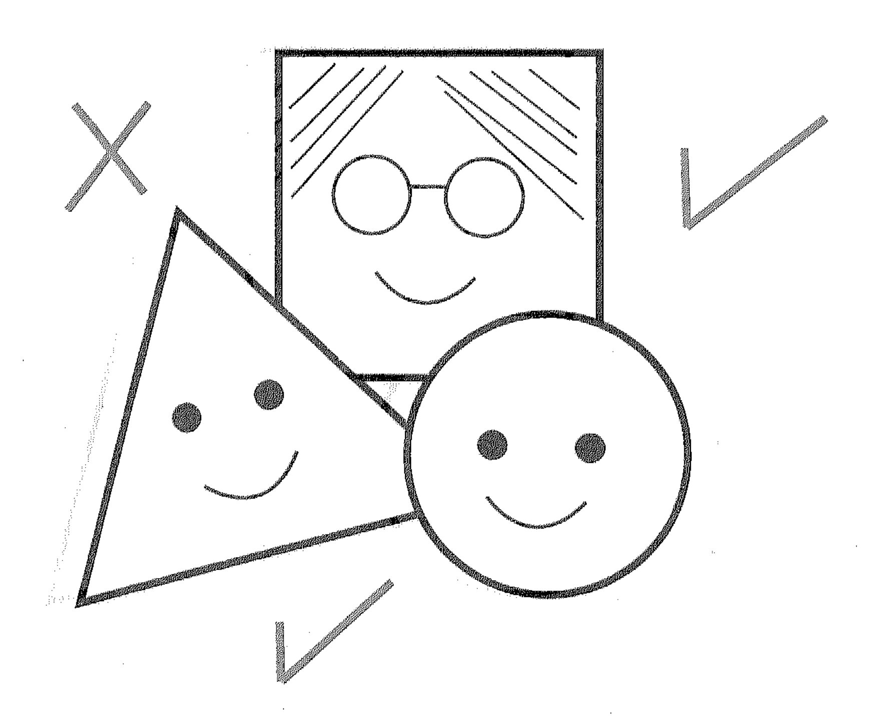
سلوى محمد العوّا



مذكرات معلمة

دار الشروق

مذكرات معلمة

الطبعـة الأولى

١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م

© دار الشروق
أسسها محمد المعلم عام ١٩٦٨

القاهرة : ٨ شارع سيبويه المصرى - رابعة العدوية - مدينة نصر
ص . ب : ٣٣ البانوراما - تليفون : ٤٠٢٣٣٩٩ - فاكس : ٤٠٣٧٥٦٧ (٢٠٢)

بيروت : ص . ب : ٨٠٦٤ هاتف : ٣١٥٨٥٩ - ٨١٧٢١٣

فاكس : ٨١٧٧٦٥ (٩٦١)

سلوى محمد العوّا

مذكرات معلمة

دار الشروق

في كل دفعة بها سبع مائة من الطلاب ،

هناك واحد فقط سيتعلم حقا ما نعلمه ،

وسيكون عالماً..

هذا الواحد هو من نبحث عنه ،

وهو الذي من أجله نعمل ونكتب..

عائشة عبدالرحمن

(بنت الشاطئ)

بين أيدي معلميَّ الأوائل

تقديم وإهــداء

« . . غير أني أدركت أن العالم لم يصبح أكثر مسالمةً بفضل نصائحي الكثيرة العظيمة والمفيدة، فالحماقة غزيرة وسائدة، واللاكفاية رائجة، والاستقامة سقيمة، والطلاب متمردون والأبناء جاحدون واللصوص كثر، والسلطة تفسد، وعظامي تئن في الصباح . ومع ذلك، فمازال الفضاء يشهد أمورا رائعة : ميلاداً ونجاحاً وأحلاماً صغيرة أحياناً تتحقق وصغاراً يكبرون . . أشكالاً وألواناً وتحركات وتشكيلات غيوم ولوحات شمس شارقة وغاربة فيها من الروعة ما يحضني على إنهاء كل يوم ضاحكا ومملوءاً بالأمل وطالباً المزيد . . » .

* كنت صغيرة جداً عندما تمنيت أن أكون معلمة، وقد كبرت أمنيتي معي وكبرت معها مساندة أسرتي ومعلميَّ. وكنت دائماً متأكدة أني سأكون معلمة، ولم يكن لديَّ تصور آخر «العمل جيد» .

طبعاً سأكون معلمة، إذ يجب أن أكون مثل جدي الذى أذكر وجهه في مشاهد قليلة من طفولتي، ولكنه كان معلما عظيماً كما قالت أمي .

ومثل جدتي، التي لم أرها ولم أعرف عنها غير أنها «كانت من أوليات المعلمات في جيلها» كما قالت أمي .

ومثل أمي نفسها التي تولت الحكايات عن معنى المعلم وما يقوم به، وتولت التأكيد الدائم على أني سأكبر، «وسأكون معلمة، وأعلم طلابي كيف يعيشون حياة سعيدة ويكونون أقوياء وعادلين وسأغير بما أعلمهم العالم وأقلل ما فيه من ألم وظلم، ولذلك عليَّ أن أتخلص من مخاوفي وأحزاني وأستعد لأكون معلمة حقيقية وصالحة» .

وسأكون معلمة مثل أبي الذي تولى الحكايات عن المعلمين الأوائل، الرسول عليه الصلاة والسلام، والأصحاب والتابعين، وكفاحهم الذي لم ينقطع لنشر ما كانوا يؤمنون بأنه الحقيقة والصواب وأن الناس يحتاجونه لإصلاح حياتهم، وعن العلماء والمحدثين والفقهاء، الذين نحتوا الشكل الأول للعلم وشقوا الطريق لطلابهم كي يكونوا كبار العلماء الذين نتطلع إليهم في انبهار بشموخهم وفزع من ضآلتنا، وعن معلمه شيخه تلميذ المشايخ، الذي علمه طلب العلم، على قسوة الحصول عليه، وإعطاءه على ندرة من يستحقه، وأيضاً عن معلمين آخرين، غيروا العالم، غيروا الجامعة، وحاربوا من أجل الحق، وصمدوا حتى شقوا لطلابهم طريقاً في شعابها المتشابكة والعسيرة .

وأبي أعطاني كل الكتب و أقرأنيها، وتركني لأخوض ما أردت أن أخوضه من شعاب، مصيبة كنت في ذلك أم مخطئة، وكان هناك دائماً حيث أردته أن يكون في بداية الطريق ونهايته، يدفع قلباً وجلاً أو يأخذ بيد مكسورة. وتستمر دائماً حكاياته عن الطلاب والمعلمين والحق والباطل واستمرار الأمل الذى هو مستمر . . لا محالة، «كره ذلك من كره وأحبه من أحب» .

* وأردت أيضاً أن أكون معلمة لأكون مثل أساتذتي الأوائل في الطفولة التي كبر على درجها أملي وكان يأخذ في التحقق في كل يوم أحضر دروسي وأراقب خلالها سلوك معلميَّ واستجابات زملائي الطلاب، وأثر كل ذلك، وأشغف به أكثر من أي علم آخر كنت أتلقاه في المدرسة .

ولذلك، لم يكن بد من أكون معلمة كما قالت أستاذتي فادية القاضي التي لم تغضب أبداً إذ صوبت لها يوماً خطأً في العربية، وأنا طفلة صغيرة، بل قالت لي إنني سأكون معلمة اللغة العربية، وستعتز هي بذلك وتفتخر بأن ابنتها الصغيرة التي صوبت خطأها قد غدت معلمة كبيرة .

ومثل أستاذتي إكرام حسن التي كانت تسعدنا جميعاً بابتسامتها الطيبة، وتريحنا جميعاً بتفهمها إذ نشكو ما يشكو الأطفال أو نتذمر مما لا نفهمه من النحو، وتجعل درس النحو وقتاً للرحمة والحب والتفكير المنطقي والتحليل الهادئ واتساع الأفق لفهم ما نقوله ونسمعه .

ومثل أستاذتي أميرة القصاص التي كانت تقاوم متاعبها في حياة شاقة، وترابط صابرة لتعلم العربية لحفنة من الصغار التافهين عديمي التقدير.

ومثل معلمتي فايزة صايمة التي جعلت من قلبها مزارا موطأ لكل البنات اللاتي أحببنها بشغف الطفولة وأدمن الاهتمام بالعربية، طمعا في رضا معلمتها المحبوبة، لا لأي سبب آخر.

ومثل معلمتي أميرة واايناخ التي راسلتني بعد رحيلي عن مربع الطفولة حتى حين، قرأت رسائلي ولم يكن من واجبها أن تقرأها، وأفرحت قلبي الصغير بجوابها، شدت أزري وعلمتني أن أحب المكان لأنه مكاني لا لأنه كما أريد.

ومثل معلمنا الصابر المكافح الأستاذ سيد بهنس الذي علمنا أن الصوت المرتفع يزعج ولا يسمع، وظل صامداً ـ بما في قلبه من إيمان ـ على ما في عالمه من محبطات.

ومثل معلمي المهيب الرجل العجوز طيب القلب مخيف الحزم الأستاذ محمد خلف الله الذي كان به من حب طلابه، وتقديره عَظَمةَ ما يعمل، إذ يعلمهم العربية، ما يعزز غضبه لصغائر لم يرها لائقة بهم، وهو من لم تمنعه غربته في هذا العالم القاسي أن يحب الطلاب إذا أحبهم ولا أن يقول الحق إذا انبغى أن يقال.

ومثل الأستاذ محمد عبدالصمد الذى أحب اللغة العربية حباً صوفياً عجيباً، جعل دروسه قصائد قصيرة في حبها، لم يتمتع بها إلا من «ذاق»، وهون عليه حبه ذاك مصاعب الحياة.

* ومثل معلمين آخرين أردت دائماً أن أكون، مثل معلم علمني ألا أتكلم بسرعة لا يفهمها طلابي ولو كان هذا أسهل على، وأكثر اقتصاداً في وقت يحتاج إليه برنامج مكثف، بل أن أبحث دائماً، وبدأب، عن طريقة عملية بديلة، أعوض بها قصر الوقت أو كثافة البرنامج، وأحفظ لطلابي ـ في الوقت نفسه ـ حقهم في الاستماع إلى لغة مفهومة والاسترخاء في حضور مدرس رحب الصدر.

ومعلم علمني ألا أجعل من عملي حرفة أبداً، ولو كان عملى مصدر رزقي

الوحيد، فإني لن أنجح فيه أبداً إلا إذا فعلته دائماً بحب، وفقط من أجل هذا الحب، وبهذه الطريقة سيفتح لي عملي أبواب رزقه، لأن الحب الصادق هو الذى يمنح الصادقين عطاياه.

ومعلم علمني ألا أترك فصلي إلا وفي قلب كل من طلابي علامة جميلة، كلمة طيبة لا تنسى سيعرف من خلالها نفسه، وتساعده حتى يتعرف على ما يريد، أو تؤكد له أنه يستطيع أن يحقق ما يريد، هذه العلامة التي ستكون نجماً له مضيئاً في درب مستقبل يجهله وأجهله، ولن أكون هنالك لأسانده، لكن كلماتي ستكون هناك؛ ستأخذ بيده وتهدي عينيه، حيث لا يصدر العالم إلا الضوضاء وفوضي مُضلَّة ومشوشة.

ومعلمة علمتني ألا أقول إلا كلمة جميلة، فلا تمتلئ لحظات قصار أقضيها مع طلابي إلا بكل الحب الذى يعيدهم إلى الفصل في موعد الدرس التالي بشوق، لا بملل ورغبة عنيدة في الإفلات، وتهوِّنُ علي ذكرى وقت الفصل الجميل، أداء واجب العود كل صباح إلى نفس المكان في نفس الوقت بنفس الملابس لأعمل نفس العمل، على صعوبته ورتابة تكراره، وعلى الرغم من منغصاته الإدارية والاقتصادية، التي تعكر صفو كل صباح.

ومعلم علمني أن التجارة تفسد التعليم، وأن أسوأ مايمكن أن يعمله المدرس في الفصل هو الترويج لبضاعته عوضا عن منحها للطلاب الذين سيدفعون ثمنها على أية حال، وهم أيضاً سيعرفون بأنفسهم أنها بضاعة جيدة، إن كانت كذلك، لأنهم في الفصل ولا عمل لهم سوى أن يجربوها. ولا عمل لنا إلا أن نجعلها حقاً جيدة. إن وقت الدرس جعل لهم ليحصلوا على بضاعة العلم، التي جاءوا طالبيها، لا لإعلامهم بأنها حقا جيدة ومهمة.

ومعلم علمني أن الخطر على المدرس ليس هو اقترابه من طلابه إلى درجة يظن معها أنهم قد غدوا أصدقاء وفقد بذلك هالته المهيبة، بل إن الخطر الحق هو الابتعاد عنهم حتى يفقد طلابه شعورهم بوجوده في عالمهم نفسه، ويفتقدون إيمانهم بأن عمله الوحيد هو تعليمهم: ترقيتهم ومساندتهم وتعزيز ثقتهم بقدراتهم وبالعالم الخيِّر،

فيضيعون منه في الحقيقة ولا يبقى أي فارق يذكر بين تلقيهم علما من أوراق يجمعها مجلد واحد، يسمى الكتاب، أو من دوائر بلاستيكية لامعة تسمي الاسطوانات المضغوطة ، حاملات العلم المركز في كبسولات سريعة الهضم، وبين تلقيهم إياه من روح حية تعرف الحب والإيمان .

* ثم وهبني ربى أمّا ثانية ـ بعد أمي ـ استمعت إلى حكاياتي باستمرار وبحب، وعلمتني درساً متجدداً عن الاهتمام الصادق بما يكرر أولادنا حكايته من تفاهات مملة حتى يستمروا بثقة في خوض تجربتهم ونسج حياتهم، على طريقتهم الخاصة، عوضا عن فرض رؤيتنا وطريقتنا. وأما حين ينبغي توجيههم لئلا يحيدوا فإن تساؤلاً بريئاً أو ملاحظة هادئة في صيغة: «أظن، وربما، ولعل، وألا يمكن أن يكون. . » يستطيع أن يفعل ما لا يفعله تقرير آلاف الحقائق بطريقة المواعظ الأبوية التقليدية .

وبمساندتهما، الواحدة تلو الأخرى، ومساندة أبى، وبثقة هائلة وضعوها جميعاً فيما اخترته لحياتي وأردت أن أكونه، وبتسامح جليل مع كل أخطائي الجسيمة، وبتأييد مستمر لي جعلني أستطيع عبور هوىً حفرتها أخطائي التي كانت دائما قادرة على تحطيم طموحي إن ترك لها الطريق مفتوحاً حتى تلتهم ضميري تبكيتا وتأنيباً. .

بكل ذلك. . وبذلك فقط استطعت أن أكون ما أردت أن أكونه .

* ولما كنت فيما بعد معلمة، كانت أولى مفاجآت حياتي الكبرى: أن الحقيقة أجمل وأغنى كثيراً من الحلم، وفرحت بها فاغتنمتها بحماس، وعلى طريقها تعلمت دروساً أخرى من الفصل، ومع الطلاب الذين بذلوا بدورهم جهداً غير متعمد ليجعلوني معلمة حقيقية.

وعن هذه الحقيقة الجميلة، بما فيها من مصاعب ومشاق عملية تتعلق بالاختيار والتعامل الإنساني وتحويل المثاليات إلى واقع. .

عن أولى تجاربي في الفصل بدأت أكتب هذه المذكرات. حاولت أن أُفَصِّلَ فيها الجواب عن أسئلة حيرتني وكان مدراها كيف أنجح في تعليمهم ما أريد. وأن أصف

طرقا وجدتها أنجح من غيرها في تحقيق هدف التعليم، مختلطا كل ذلك بما تكتنفه حياة المدرسين والطلاب من تداخلات وتجارب إنسانية مؤثرة.

كمثل كل معلم تعلمت منه درسا غير مكتوب على لوح ولا في كتاب مدرسي، أردت أسجل دروس الفصول على أوراق أقيد فيها لكل معلم يتعلم، كل يوم، كيف يكون معلماً حقيقياً.

إنها بعض دروس تعلمتها على الطريق الشاق الغامض الذى يجمعنا كلنا دون أن ندري أنا معا.. شخص واحد كبير هائل.. يغير محتوي حياة آخرين، وبأنامله يشكل ملامحها.

«لكن ثمة أمراً مطمئنا حين ندرك أنا لسنا معنيين بإنقاذ العالم وحدنا أو بمنع الشمس من الهُوِىِّ والكرة الأرضية من التوقف عن الدوران. ما نحن معنيون بفعله، وهذا رجائي، هو أن نملأ مؤقتاً شقا صغيراً ضيقاً لبرهة قصيرة ثم نستريح. أنا مرتاح إلى مفهوم كوني صوتاً صغيراً واحداً من أصوات كثيرة، ليس الأحكم ولا الأفضل لكنه صوتي أنا»(*).

(*) هذا الاقتباس، وبدايته في الصفحة الأولى، نقلته بتصرف مجلة المختار من ريدرز دايجست، لكاتب ضاع مني اسمه، في عدد لا أذكر رقمه. !

١
الدرس الأول

انتظرته لعشرين سنة مضت، وانتظرته منذ بدأت أتمنى أن أكون معلمة، هذا تاريخ قديم جداً، لكنني أخيراً وصلت إليه. ويا للعجب، في عشرين سنة فقط، بدأت أحلامي تتحقق، أليس هذا خياليا بالنسبة لعالمنا هذا؟!

«وأخيراً جاء الدرس الأول» هكذا كنت أفكر قبله بيومين، «كيف سأبدو يا ترى، هل سأخفق؟ هل سأرتبك؟ هل سأنجح؟».

كان على ألا أفكر في الدرس أو الطلاب، لأنني سأذهب أولاً لحضور امتحاني الأخير في السنة الأخيرة، من سنوات دراستي الجامعية، بقسم اللغة العربية.

ذهب إلى الكلية، حضرت الامتحان، وفي منتصف ذلك النهار، انتهت مرحلة من حياتي.

وكان علي، بعد ذلك، أن أدخل المرحلة الثانية بأسرع مما تخليت طوال السنوات العشرين الماضية.

في البيت.. كان ثمة كثير من الأعمال لقضائها؛ طعام غداء الأسرة، إزاحة أوراق وملخصات ومسودات تخص جميعها آخر مواد امتحانات السنة الرابعة، ثم مجالسة أمي قليلا لأحكي لها عن الامتحان، والاتصال بأصدقائي لطمأنتهم على حسن أدائي فيه، وهكذا سرعان ما صارت الساعة الخامسة.. آه..

درسي في السادسة!

«أمي ساعديني.. ساعديني في اختيار ملابسي، ماذا تظنين، أريد ملابس تعبر عن شخصيتي وتكون في الوقت نفسه كلاسيكية نوعاً ما، ولا يكون مظهرها ثرياً، لأنني أكره أن أبدو ثرية، وأيضاً تكون فضفاضة لكي لا أضيق بها في الدرس.

الدرس . . الدرس الأول يا أمي، أخيراً أصبحت معلمة . . هل سأنجح؟ هل تظنين أني سأنجح في الدرس الأول؟ كل شيء يتوقف على الدرس الأول!».

ابتسامتها كانت فرحة، حانية، وفخورة، وقالت، «ويجب أن تكون محتشمة أيضاً، أنت معلمة اللغة العربية!».

وبعد مناقشة طويلة فحصنا خلالها كل ما تحوي خزانتي من ملابس، واتفقنا على أنسبها للدرس الأول، ذهبت إلى غرفتي، وحدي دون أمي، وينبغي أن أواجه الحياة وحدي، وفي الدرس الأول سأكون بين الطلاب وحدي. . وفتحت خزانتي، وبنظرة واحدة سريعة وشاملة، عرفت الثوب الذي سأختاره.

في الحقيقة كان هذا سهلاً جداً، أسهل كثيراً من مناقشتي الطويلة مع أمي، ومن شروط كلتينا، ذلك أن صندوق الملابس المتسخة كان يفيض بحمله، وخزانة الملابس لم يكن فيها سوى ثوب واحد وغطاء واحد للرأس يلائم ذلك الثوب! ولكن . . لم أعد الدرس-الذي سأدرسه، لم أعد الدرس الأول.

مشيت عشر دقائق من البيت إلى المدرسة، فكرت خلالها: ماذا يمكن أن أقول للطلاب في الدرس الأول؟ وصلت قبل الدرس بعشر دقائق، لم أعد شيئاً، كنت أفكر هل سأدرك الموعد؟ هل سأصل متأخرة؟ هكذا سأترك انطباعاً سيئاً لا أريد أن تكون العلامة الأولى سوداء . . قلبي كان يدق بعنف، لسرعة مشيي الشديدة. ولاهثة رأتني مديرتي عندما فتحت الباب بعد دقات جرس طويلة، وضاحكة قالت: دقة جرسك مميزة جداً، تعالي نعد القهوة قبل أن يبدأ الدرس، أريد منك بعض الأعمال الكتابية، ستكتبين رسالتين لسفارة تركيا وسفارة أوزباكستان لتخبريهم ببدء دورات اللغة العربية للدبلوماسيين وتعطيهما للسكرتارية ثم تصححينهما، أريد أن تصل الرسائل في وقتها قبل بدء الدورات بشهرين، أستاذتي (هكذا كان من عادتها أن تدللني في ساعات الرضا النادرة!)، كم ملعقة سكر لقهوتك؟

اثنين.

سكرك كثير، الأتراك سكرهم قليل عادة.

حقا؟ ليسوا مثلنا، أنت سكرك قليل أيضاً، وماذا سأفعل غير الرسائل؟

هل جهزت الأوراق الإدارية للطلاب؟

معذرة الجرس يدق سأفتح، فتحت وبيدي كوب القهوة.

عشرة رجال كبار السن متحفظون خلعوا الأحذية، دخلوا، نظروا مستفهمين قلت لهم تفضلوا الفصل هناك. رجعت إلى مديرتي التي لم تكن قد توقفت عن الكلام بعد؛ «حدث خطأ في ترتيب الطلاب، على أن أخبرهم؟ لا، الأستاذ طارق سيخبرهم انتبهي يا سلوى: الأتراك متحفظون جداً ولا يضحكون كثيراً، بالمناسبة أصغر طلابك هؤلاء عمره ٣٥ سنة، يجب أن تحترميهم إنهم أساتذة» فكرت: «هل أنا الشخص المناسب، هل سأتفاهم مع هؤلاء الرجال كبار السن وأنا أصْغَرُهُمْ؟».

دخلت مديرتي معي؛

هذه هي الأستاذة سلوى، مدرسة المحادثة، إنها ثرثارة جدا ستعلمكم التكلم العربي أفضل من العرب..

كنت أفكر في هذا الوقت: ثرثارة جدا؟ إذن لن تعطيكم فرصة للتحدث، إذن كيف سيتعلمون المحادثة؟ أليس هذا الوصف غير دقيق لمدح مدرسة محادثة؟

اسمي سلوى سأدرسكم المحادثة العربية.

المحادثة يعني التكلم. هدف دروس المحادثة هو التكلم. والعمل الوحيد فيها هو التكلم. نظام الدرس:

١ ـ ممنوع التكلم باللغة التركية.

٢ ـ ممنوع الضحك عند خطأ أحد منا.

٣ ـ لا تخف أن تخطئ نحن سنخطئ معاً وسنتحدث معاً.

والآن.. من أنتم؟

نظر بعضهم إلى بعض.. ثم نظروا إليَّ خلسة.. بتوجس، ولم ينطقوا.

قلت : أعني ، أريد أن يخبرني كل منكم ببعض الأشياء عن نفسه .

في دقائق الصمت التالية لهذا فكرت : هل أنا مرتبكة ، تأملت وجوههم الصافية المشرقة ، لا لست مرتبكة ، أليس هذا عجيباً؟ هذا هو الدرس الأول وأنا لست خائفة!

أشرت لأحدهم وقلت : أبدأ أنت من فضلك .

قال : اسمي محمد . سكت . . قلت : لك أسرة؟ لك عمل؟ هل تعمل شيئاً في تركيا؟ ضحكوا . . محمد عمره ٣٥ سنة ، وله طفلان وهو مدرس اللغة العربية وهو من مدينة قيصري و . . . . و . . . . وبعد أن تكلّموا جميعاً ، وصمتوا كعادتهم المفضلة قال محمد : وأنت يا أستاذة؟ قلت : اسمي سلوى ، مدرسة اللغة العربية ، عمري واحد وعشرون سنة ، ابتسموا جميعاً بأدب وتحفظ . قلت : أي أنني أصغر الجميع ، قالوا جميعا بحماس : استغفر الله استغفر الله . فكرت : أدب الأتراك!!

قلت : أهم شيء يجب أن تعرفوه عني أنني لا أعرف شيئاً عن تركيا ، وأريدكم أن تعلموني كل شيء عنها ، خلال الشهر القادم (زمن الدورة) أي أن عليكم الكثير من التكلم . . اتفقنا؟

ابتسموا بسعادة قالوا بحماس : إن شاء الله . .

أخبرتهم أن الدرس انتهى . .

وعندما دخلت غرفة الاستراحة ، أغلقت الباب الخلفي ، وأسندت ظهري إليه ، وابتسامة كبيرة لم تفارق وجهي بعد ، وكنت أفكر . . انتهى الدرس الأول . . كيف كان يا ترى؟ لقد تكلموا كثيرا ، ثم بدوا سعداء في نهاية الدرس .

ولكن كيف بدأت الدرس؟ حاولت أن أتذكر ، كأنني لم أبدأه بالفعل ، لقد بدأ دون أن أفكر ، شغلتني المديرة بثرثرتها ، ثم قالت إنني ثرثارة ، ووجَدْتُني فجأة غارقة في الدرس ، لم أنتبه إلى البداية ، ولم أخَفْ كذلك!

ومع ذلك فقد كنت مستعدة طول حياتي للخوف في هذا اليوم ، ورغم أنني لم أعِدّ

الدرس إعدادا مسبقاً، فقد ألهتني مديرتي بثرثرتها، حتى نسيت أن أخاف، ونسي قلبي أن يدق، ونسيت أسناني أن تصطك قليلا، كأنه لم يكن الدرس الأول!!

استمعت أسرتي كلها في المساء إلى قصة الدرس الأول، وقالت أمي: الخوف فكرة في العقل وليست شيئا في الحقيقة، فكرت: أظن أنني لن أخاف من التدريس أبداً، وسأحبه حتى الموت.

٢
أيها المعلم.. أغلق فمك!!
١ - نظرة فابتسامة.. فكلمة تشجيع

أحظى بأن يكون الأستاذ الدكتور أحمد المهدي - من كبار التربويين العرب - عماً لي، وفي أيام عملي الأولى حظيت بإحدى نصائحه القيمة، إذ قال لي إن هناك حكمة تربوية تقول بأن: «مهارة المعلم تقاس بقدرته على إغلاق فمه»، وقد كانت نصيحته هذه مثيرة لدهشتي وشعوري بعدم الفهم، لكن صمته الطويل ونظراته المهتمة جداً بما أقول عندما كنت أحكي له تجاربي التعليمية كانا مرشدين لي فيما بعد واستفدت منهما في إعمال الحكمة التي منحني إياها.

واعتقدت أنني استفدت من هذه الحكمة حول صمت المعلم، لأنني أولاً كنت مستعدة لهذه الاستفادة، إذ كان هدفي الأول في ذلك الوقت أن أتعلم التعليم جيداً، إنني أريد أن أنجح كمعلمة، فسأجرب كل شيء وكل فكرة جديدة وكل نصيحة وكل ما أراه ممكناً (بشرط ألا يخالف مبادئي الأساسية)، مهما كان غريبا أو جديدا، حتى أحقق هدفي.

* * *

وهكذا في التالي..

دخلت الفصل، وألقيت بتحيتي المعتادة على الطلاب، والتفت إلى اللوح أخفي في عملي الصغير ارتباكي واختلاط أفكاري.

هل سأستطيع أن أجعل الطلاب يتكلمون أكثر مما أتكلم؟

هل سأستطيع حملهم على التكلم وهم الذين يعتقدون أنهم لا يستطيعون التكلم بالعربية؟

الحمد لله لم أكتب هذه الأفكار، وكتبت:

بسم الله الرحمن الرحيم

المحادثة (٧)

واستدرت في ثبات وعلى وجهي علقت تلك النظرة العميقة القوية بابتسامة لا تكاد تلحظ، وبقلب واجف تحركت ببطء متعمق يخفي شيئاً من الارتباك وجلست هناك في ركني الأثير وبدأت.. بدأت أتكلم!!

نعم.. كان ينبغي أن أقدم لصمتي التالي بجملة واحدة على الأقل، وهكذا أعطيت نفسي عذرا قويا.. وقلت: «اليوم ستتكلمون»، ابتسم الطلاب، «عن مدنكم»، سكتُّ، سكت الطلاب أيضاً.

والآن ماذا أفعل يا عمي المهدي؟ هه؟

إنني متورطة الآن، من سيتكلم؟

هل ينبغي أن أقول شيئاً أوضح به الجملة أم ماذا؟

ولكن لا، **لقد قررت ألا أقول أكثر من جملة خبريّة واحدة**، وقد استنفدت فرصتي الوحيدة بهذه الجملة المقتضبة ماذا سيحدث الآن يا ترى؟

الطلاب ما زالوا صامتين وعلى وجوههم بدأت تظهر تعبيرات من الحيرة، لاحظ أن الأتراك مقتصدون في تعبيراتهم إجمالاً، فيبدو أنهم كانوا حائرين جداً، ماذا سيحدث الآن؟ لابد أن أفعل شيئاً ما كما يُنتظر مني.

التفت إلى أقربهم مجلساً، وأضفت إلى التعبير الثابت، الذي كان معلقا على وجهي منذ بدأت، نظرة تشجيعية مرحبة، وحدث سحر مفاجئ؛ فتح محمد (٣٥ سنة) فمه وقال شيئا: أنا من قيصري. وسكت مرة أخرى. ماذا أفعل الآن؟ **بالتأكيد هو يشعر أنه فعل شيئا كبيرا وينتظر شيئا مني، عززت نظرتي المشجعة بنظرة مهنئة**، وقلت: قيصره؟

كان خطأً رائعاً مني، غير متعمد طبعاً، لكنني اعتمدته في دروس كثيرة تالية كأسلوب تحفيزي، انظر ماذا حدث...

استثير التركي جداً قال: لا قيصره خطأ، مدينتي قيصري (قال مشددا النبر على

المخارج كمعلم يوضح صحة النطق لأحد طلابه)، قيصري أشهر مدن تركيا، لا تعرف قيصري يا أستاذ؟

هو أيضاً أخطأ خطأً رائعا، أخطأ خطأين.

أولاً قال إن مدينته أشهر مدن تركيا فاستثار الطلاب من المدن الأخرى ليتنافسوا في شرح أهمية مدنهم هم الآخرين.

وثانيا خاطبني بصيغة المفرد المخاطب وكان ينبغي أن يخاطبني بضمير المؤنث.

ولأن الأتراك طلاب مؤدبون وملتزمون بقواعد التهذيب فقد نظر مظفر (٤٥ سنة) إلى (٢٣ سنة) نظرة استئذان، فأجبته بنظرة إباحة (أتبعتها بإيماء من رأسي) فقاطع محمد قائلا في صوت خفيض:

أنتِ. . . مفردة مؤنثة مخاطبة.

انتبه محمد قال: لا تعرفين قيصري يا أستاذة؟ إنها المدينة المشهورة بالجبل وبلحم قيصري الشهير وبـ . . وبـ . .

وبدأ محمد يتكلم لمدة ٢٠ دقيقة عن قيصري. .

حتى انتبهت إلى أنه ينبغي على أن أوقف هذا التيار، وكان صديقه الملازم له جالسا بجواره، فنظرت إلى محمد نظرة شكر، وظننت أنني بعد هذا النجاح الهائل الذي حققته يحق لي أن أنطق بكلمة فقلت: شكراً لك يا محمد. . ونظرت إلى مصطفى (٣٤ سنة) نظرة تشجيع، وسألت: وأنت أيضاً من قيصري يا مصطفى؟ هكذا تجاوزت الحد المسموح من الكلام، لكن مصطفى تجهم وقال بنبرات مميزة مازالت ترن في أذني بعد مرور السنوات، قال: لا.

وسكت.

ماذا يجب على أن أفعل الآن؟ لقد تكلمت كثيراً أكثر مما كان يجب، لماذا سكت مصطفى؟ كيف لم يفهم تلقائيا أنني أردت بسؤالي أن يبدأ بالحديث عن مدينته؟

بعض الطلاب، أكثر الطلاب، يكونون مبالغين في استعمال اقتصاديات الكلام

كأسلوب للتخلص من ورطة الإجابة، والأمر لم يكن دائما يتعلق بمعرفة الإجابة بل إنه غالبا ما لا يتعلق بها البتة. **الأمر كله مركز في أن الطالب يظن أنه لا يعرف.**

وتستطيع النظرات الترحيبية والتشجيعية والمهنئة أن تؤكد له أنه يستطيع، وأنه كلما تكلم نطق سحراً!!!

هذا في البداية...

بعد ذلك يمكن إضافة تصحيحات تدريجية.

إن الطلاب يحتاجون باستمرار إلى التشجيع المعنوي، وقد ساعدتني تجربتي في تعليم الكبار على اكتشاف قيمة التشجيع المعنوي، أكثر من المادي، وقد ذكر لي كثير منهم بعد ذلك صراحة وخاصة بعد انتهاء دراستهم بمدرستنا، أن كلمات التشجيع، ونظرات التأمين على كلامهم، والاهتمام العميق الحقيقي بمعرفة ما يقول، كانت تلعب دورا كبيرا في تقدمهم وإقدامهم، أعني إقدامهم على محاولة التكلم، وبالتالي تقدمهم في اللغة، مع اكتشافهم التدريجي لقدراتهم فيها من خلال كلمات التشجيع تلك.

والآن سأكتب قائمة بكلمات التشجيع الأساسية التي نجحت أكثر من غيرها في تحفيز الطلاب على المحاولة في مجالات مختلفة من الدروس، ومستويات لغوية ومراحل عمرية متباينة، مع ملاحظة تنوع النظرات بحسب الموقف، واختيار التشجيع الذي ينطبق على مزية حقيقية في الطالب وهذا الذي يكشف له موهبته ويساعده على تنميتها، مع الاحتفاظ الدائم بتعبيري المودة والاهتمام.

١ ـ شكرا لك، أنت ممتاز (مع ابتسامة كبيرة) بعد انتهاء طالب من إجابة أي سؤال مهما كان السؤال ساذجا، وهذا الشكر صادق، ما دام الطالب قد أجاب جيداً.

٢ ـ تكلم... أنت تستطيع (مع نظرة دهشة وتأكيد) لطالب صامت ينظر إلى حذائه بوجه محمر وأذنين ملتهبتين خجلا.

٣ ـ أنا أعرف أنك تستطيع (مع تجهم قليل ونظرة عتاب) للطالب نفسه، لأنه لن يتكلم إلا بعد ثالث كلمة تشجيع على أحسن تقدير.

٤ ـ أنا أنتظر يا فلان (تذكر اسمه بنظرة العتاب نفسها) هذه هي المرة الثالثة وينبغي أن تتبعها بنظرة تشجيعية أقل ابتساما وأكثر صبرا . . وتنتظر بعض الوقت .

٥ ـ أرأيت . . قلت لك إنك تستطيع . . (مع ابتسامات هائلة وفخورة)

٦ ـ أرأيت أنك ممتاز . . شكرا لك . .

لقد أسعدتني . . شكرا لك .

(للطالب نفسه بعد أن تكلم أخيرا ، مهما يكن ما قاله)

وغالبا ما يكون قد أخطأ عدة أخطاء يمكن أن يصححها المدرس فيما بعد ، ويمكن أن يتركها إن كانت غير أساسية ، المهم في عمليات التشجيع الأولى ، أن يعتقد الطالب أنه يستطيع ، في المرات التالية سيتحمس ويحاول ، وسيبحث عن الصواب . (ومن الممكن لأي مدرس أن يختار ألفاظاً عديدة متباينة للتشجيع . المهم أنها جميعاً تؤدي هذا الغرض ، بحسب أنواع الطلاب والدروس المتباينة أيضاً) .

وقد يحدث أحياناً أن يميل زملاؤه لتصحيح أخطائه ، وهنا يكون اللجوء للنظرات الرادعة التي تعني :

اتركوه يتحدث كما تحدثتم ، أعطوه فرصته المناسبة في التعلم . . والطلاب عموما يجيدون فهم هذه الرسائل ولو تظاهروا بعكس ذلك .

إن القوة المعنوية للطالب لها مصدران :

١ ـ إدراكه أنه يعرف الصحيح ويستطيع .

٢ ـ مساندة معلمه وإيمانه بقدرات الطالب .

وهذان يحملان على عاتقهما ٥٠٪ من مهمة تقدم الطالب ، إن لم يكن أكثر .

ملاحظة :

لقد استعملت هذه الأساليب حقاً ورغم أنها قد تبدو مبالغاً فيها ، فإنها قد حققت نجاحاً فعلياً ، عندما أغلقت فمي عن التدخل وكثرة التصحيح والتوجيه ، حيث لا يلزم وفتحته فقط ـ هو وقلبي ـ لتشجيع الطلاب ومنحهم ثقة يحتاجونها بأنفسهم .

وهناك طرق أخرى لتنظيم إغلاق الفم وفتحه سأكتب عنها فيما بعد .

٣

أيها المعلم .. أغلق فمك !

٢ ـ أنت تستطيعين

في درس المحادثة رقم (٧)، كانت تجربتي الأولى لأسلوب الصمت لدفع الطلاب إلى التكلم، **فهناك مساحة من الوقت ولابد أن يتم فيها عمل ما**، وكلا الطرفين يشعر بهذه المسؤولية مهما اختلفت درجة إحساسه بها، أو تباينت طبيعته، **وكلاهما يعرف في قرارة نفسه أن المساحة المتروكة إنما هي متروكة له ليكمل العمل.**

وقد اعتمدت ـ لملء فراغ الوقت وتحميل الطلاب هذه المسؤولية بنجاح ـ على أمرين:

١ ـ توجيه أسئلة غير عشوائية، (وإن بدت كذلك).

٢ ـ توجيه كلمات التشجيع التي ذكرت بعضها في قائمة سابقة.

عندما التزم مصطفى الصمت بعد قوله (لا)، كان على أن أقول شيئا، لم أكن أدري ما هو، وكنت أعرف أنني ينبغي أن ألتزم الصمت.

وكان الشَرَكُ الذي وقعت فيه من صنعي أنا، لأنني سألت مصطفى:

هل أنت أيضاً من «قيصري»؟

وكل مدرس لغة عربية في العالم يعرف أن السؤال المبدوء بـ «هل» جوابه «نعم» أو «لا».

وطبعاً عندما قال مصطفى «لا» بهدوء، أحرجت تماما لأن الباب قد صفق في وجهي بعنف وشعرت بقسوة الإخفاق.

احتفظت بابتسامتي الهادئة الواثقة، وفكرت: «لابد أن هناك شيئاً يقال» هل استمر في الصمت ليشعر مصطفى أن دوره قد جاء ليتكلم؟ نظرت إليه نظرة مشجعة أخرى، لكن مصطفى ظل محتفظاً بملامحه الجامدة!

«لم تنفع هذه النظرة إذن» هكذا فكرت، «إذن نجرب نظرة استفهام»، ونجحت هذه المرة...

اندهش مصطفى قائلاً «ماذا؟!»

«يا للمصيبة!»

أصبحت أنا الآن في دور الطالب وعلى أن أجيب، وكنت أريد أن أجرب الالتزام بالصمت حتى يصبح مستحيلا، ولمعت في ذهني فكرة!

قمت، التفت إلى اللوح، كتبت:

محمد: من مدينة قيصري؛ قيصري مدينة جميلة تقع على سفح جبل وتمتد إلى أعلى، وهي من المدن التاريخية في تركيا.

وأكملت تلخيص ما قال محمد.

مصطفى: من مدينة...؟

مظفر: من مدينة ...؟

قال مصطفى بحماس «قونية.. قونية يا أستاذة أجمل مدن تركيا وأكبرها، وقد كانت مدينة مهمة جداً في عصر العثمانيين.

الحمد لله...

تكلم شخص ما...

وصاحبتْ كلامَهُ طبعاً نظراتي المشجعة وابتساماتي المهنئة، وبين الحين والآخر في سكتاته الصعبة كنت أقول: جيد جداً... استمر أو أتعجّب: «حقا؟!».. أو أعلق بكل اهتمام: «هذه معلومة مهمة.. لم أكن أعرف.. وماذا أيضاً؟».

وهكذا . . دارت الحصة في هدوء، وقد عرف كل منهم ما ينبغي عليه عمله بعد أن يسكت زميله ويسمع كلمات الشكر والتهنئة :

١ ـ جيد جداً.

٢ ـ ممتاز.

٣ ـ أنت تعرف العربية جيدا.

٤ ـ لقد شرحت بطريقة ممتازة..

٥ ـ جعلتني مشتاقة لزيارة مدينتك.

ثم يتلقى هو نظرة التشجيع والاستفهام ويسمع : «وأنت يا . . . »

وتعلمت ـ كما يُرى ـ ألا أسأل: «هل أنت»؟ بل: «وأنت؟»

ومع مرور الوقت والدروس تعلمت أسئلة أخرى .

مع مرور الوقت أيضاً حفظ الطلاب كلماتي وتعبيراتي، وبدا الطلاب الصغار خاصة ـ يا للمصيبة ـ يقلدونني فعندما يصمت أحدهم أحيانا يلتفت إليه آخر مبتسماً ابتسامة ماكرة قائلا «تكلم، أنت جيد جدا» أو «أنا أعرف أنك تستطيع» .

وكنت أسمع هذه المزحات وأبتسم في سري وأفكر : «الآن يسخرون، وعندما يكبرون سيصبحون معلمين جيدين لأنهم قد تشربوا الطريقة على ما يبدو» .

وكتمت ابتسامتي حتى جاء يوم، سألني طالب سؤالا فصمت مفكرة في جواب .

فإذا به يقول : «تكلمي أنت تستطيعين . . أعرف أنك تستطيعين . . »

وانفجر الجميع ضاحكين عندما رأوا ابتسامتي وسمعوا ضحكتي وقلت له : معك حق . . أنا أستطيع .

٤
أيها المعلم أغلق فمك!
٣ـ القط والفأر

«هل أنت أيضاً من قيصري»؟

«لا»

. . . صمت تام . . .

يا له من إحباط جعلني أحذر الوصول إليه مرة أخرى وأجتنبه اجتناباً . .

لأنني بدوت كالغبية، كيف خطر ببالي أن أسأله سؤلاً يبدأ بـ «هل»، وأنا أريد أن يتكلم؟ بعد ذلك أصبحت أذكر نفسي في بداية كل حصة محادثة: ممنوع الأسئلة بـ «هل».

وفي الحقيقة لم يكن استمرار الطلاب في التكلم كآلة تسجيل لا توقف إلا عندما أضغط على الزر.

لا . .

بل إنهم لم يكونوا يتكلمون في معظم الأحيان إلا بعد أن يتلقوا أسئلتي، خاصة فيما بعد تلك الدورة من سنوات، لأن معظم طلابي بعد ذلك كانت أعمارهم تتراوح بين (١٨ – ٢٠)، لمدة سنتين بعد ذلك، ثم أصبحت بعد ذلك بين (١٨–١٩) فقط.

وهذا نوع لعين من الطلاب يحتاج إلى كتابة مئات الكتب لوصف طرق تعليمه أو قل «طرق استئناسه» لأنهم حقا جامحون، وقد بلغ من جموحهم أنك يمكن أن

تحفظ خطتهم بسهولة، فهم ما أن يعرفوا ماذا تريد منهم حتى يسارعوا إلى مراوغتك ومحاولة إثنائك عن هدفك وتحطيم حماسك ويهربون منك كالفأر من القط . .

على حين ينبغي عليك ألا تستثار كقط، بل أن تتماسك كمعلم، وتراوغ كقط .

نعم نحن لم نكن نقصد أن نكون قططاً عندما تسلمنا أعمالنا كمدرسين، لكنها الحقيقة . . لابد لنا أن نستفيد من ذكاء القطط في المراوغة ومن دأبهم على ملاحقة الفئران اللعينة، ولكن . . .

لعقد صداقة لا للالتهام!

فعندما تتمكن منه . . بسرعة أمسك به، و . . . ألق عليه سؤالاً .

ولكن . . أي سؤال؟

هذا هو الموضوع . . اختيار السؤال .

لكي تُحْكمَ شَرَكَك بحيث لا يفلت فأرك، أبدأ بسؤال لا يمكن ألا يعرف جوابه، أو بعبارة أخَرى، **أنت تعرف طلابك جيدا فعندما تمسك المشاكس،أسأله السؤال الذي تكون متأكداً أنه يعرف جوابه . .**

فإن راوغ في محاولة مستميتة أخيرة للهروب الجأ إلى أسلوب «**نظرة واحدة تكفي**» أرسل إليه النظرة الثاقبة : «أنا أعرف أنك تعرف، ومن مصلحتك أن تجيب الآن، وإلا . . » وأتبعها بسرعة بالنظرة المهدئة : «لا تخف تكلم أنا معك» أو أتبعها ببلسم جروح الهزيمة : «تكلم . . أنت تستطيع» . في ٩٥٪ من الحالات سيجيب الطالب عن سؤالك (هكذا تعلمت بالملاحظة)، ولو كانت إجابة خاطئة أو غير دقيقة، فلا بأس بكلمة تشجيع أو . .

وفي الحقيقة إن أحداً من الطلاب لم يفلت من حيلة السؤال الذي يعرف إجابته، فإن ظهرت هذه الحالة النادرة يمكن اللجوء إلى طريقة «**أنت تعرف**» و «**أنا أعرف أنك تعرف**» .

وهم لا يفلتون أبداً من شرك هذا السؤال **لأنهم في** الحقيقة **لا يريدون أن يبدو حمقى أو أغبياء أو مهملين...**

كل ما في الأمر أن كبرياء ما أو خوفاً مستتراً في أعماقهم يمنعهم من أن يقولوا شيئاً «ربما يكون خاطئاً».

وقد سمعت هذا الاعتراف من عشرات الطلاب، منهم المتفوق والمتوسط والضعيف، فكلهم يشتركون في هذا الشعور، إنهم لا يريدون أن يبدو متخلفين عن زملائهم، أو أن يضحك منهم زملاؤهم، بل والأسوأ من ذلك قال لي بعضهم مرة: «لا أريد أن أخطئ فتشعرين بالخذلان»!! صدمت حقا في ذلك اليوم وقلت له: «**يا بني إنني أشعر بالخذلان عندما تسكت لا عندما تخطئ، بل أنت عندما تخطئ تسدي إلى معروفاً، لأنك بهذا تدلني على ما ينبغي أن أقول لك، أي ما ينبغي أن أعلمك أي أنك لو لم تخطئ أنت وزملاؤك لما وجدت أنا عملاً في هذا الفصل...**

أرجوك أن تجيبني وأن تخطئ!

هذا إن كنت حقا تريد ألا تخذلني».

وهكذا فإن السؤال الذي يعرف الطالب إجابته، له مفعول السحر، إنه بمثابة كلمة تشجيع كبيرة هائلة، تصيب هدفها وتؤتي ثمارها . . .

لأنه دليل عملي وقوي، ولا يحتمل ـ بحسب إدراكه المحدود طبعاً ـ أن يكون مجاملة، دليل على أنه «يعرف» و«يستطيع»، ويستحق أن يحظى بعد الجواب الصحيح بكلمة ثناء كالتي يحظى بها زملاؤه طول الوقت وهو لا . . .

وهكذا أتصور أنني لو كنت مدرس الحساب للمبتدئين مثلاً، وأردت أن أسأل الطالب عن حاصل ضرب ٤×٤، فإنني غالباً سأبدأ بأن أسأله عن حاصل جمع ٢+٢، ثم ٤+٤ ثم أسأله عن الفرق بين الجمع والضرب ليقول إن الجمع إضافة والضرب تكرار، بعد ذلك سأدخل في جدول ضرب (٤) وأسأل عن ٤×٢ (لأنني أعرف أنه يحفظ جدول ضرب (٢) جيداً فهو أسهل جداول الضرب، ثم أسأله عن ٤×٣ لأنه سيكون من السهل عليه بعد ذلك أن يضيف ٤ للناتج السابق، وإن لم يكتشف هو هذا بنفسه. لا يضير أن أرشده (أغششه) لأنني بهذا أعلمه أسلوب التفكير، ثم أسأل في النهاية السؤال الصعب الذي أريده: كم تساوي ٤×٤؟

حتى إنْ لم يعرف الطالب الجواب الأخير، فإنه سيكون في الطريق قد عرف بعض إجابات هذه الأسئلة وسيرفع هذا معنوياته بما يكفي لكي يحاول في المرة التالية أن يتعلم الطريقة (طريقة التفكير) أو أن ينتبه في الدرس إلى أسئلة المعلم لزملائه.

إن قدرته على إجابة السؤال تجعله يشعر بأنه عنصر مشارك وفعال فى الفصل، فينتبه ليحصل على مزيد من الاهتمام ويحقق مزيداً من الإيجابية والمشاركة اللتين تعززان إيمانه بذاته وإعجابه بها.

وعلى المدرس إن أراد أن يملك قلب «الفأر»، أن يسأله مرة أخرى قبل نهاية الدرس سؤالاً يكون متأكدا أنه يعرف إجابته!

والآن سأعود إلى أرضي، لأكتب لمدرسي اللغة العربية الأعزاء ولزملائي المدرسين عموماً قائمة بالأسئلة المفيدة والأكثر نجاحا من السؤال بـ: «هل».

* لماذا . . . ؟
* ماذا . . . ؟
* كيف . . . ؟
* بالتفصيل من فضلك.
* لم أفهم هل يمكن أن تشرح لي؟
* وماذا أيضاً؟
* من . . . ؟
* ما . . . ؟
* ما هو بالتحديد؟
* كيف تعبر عن هذا بجملة أو باصطلاح علمي؟

وهذه قائمة بالأسئلة المحبطة للطلاب والمعلمين أو لنقل: بالشراك التي لا تنجح في اصطياد الفئران:

* هل؟

* أنت لا تعرف؟

* لَمْ تدرس الدرس؟

* لماذا جئت إلى الفصل؟

* لماذا نسيت الواجب ولم تَنْسَ نَفْسك؟

أمثلة:

لا نسأل بهجوم:

هل قضيت المساء في اللعب بدلا من كتابة الواجب؟

بل نسأل بحب:

ماذا فعلت أمس ليلا فمنعك من كتابة الواجب؟

ولا نعلق بهجوم:

وكيف لم تفهم هذا . . لقد شرحته ثلاث مرات . . .

أنت شارد طول الدرس . .

أنت لا تريد أن تتعلم . .

بل نسأل بحب وحرص ودون دهشة أو صراخ:

ما هو بالتحديد الجزء الذي لم تفهمه؟

قل لي فقط أين هو وأنا سأشرحه مرة أخرى . .

هل كنت شاردا؟ (بنظرة عتاب)

(بنظرة تسامح) لا بأس، سأشرح مرة أخرى، وأنت (مع نظرة تحذير خفية) لن تشرد مرة أخرى . .

لقد مرت معظم دروسي بسلاسة على هذا النحو، ووثق الفئران بأنني لا أريد افتراسهم... فبدأوا يستجيبون للتعلم، وتحولوا أخير من فئران إلى طلاب.

٥
أيها المعلم أغلق فمك !
٤ ـ المحادثة .. ودروس أخرى

لاحظت خلال مناقشاتي مع زملائي مدرسي المدارس الأخرى، أن ما أقوله أنا عن دروس المحادثة التي تعلمت فيها فنية الأسئلة، وأساليب استبقاء الطالب داخل دائرة التحدث عن الموضوع، يمكن أن يفيدهم في تنفيذ ما يطالبهم به المفتشون والموجهون من الاعتماد على الأسئلة الشفهية وإشراك الطلاب في العمل، وتوجيههم لكيفية اجتناب أسلوب الإنشاء والشرح التقليدي، حيث يدخل المدرس الفصل ويفتح فمه ولا يتوقف عن التكلم أبداً إلا عندما يدق الجرس.

ويمكننا أن نقسم العمل بالأسئلة خلال الحصة الدراسية إلى مجموعات؛ فهناك المجموعة الأولى وهي الدقائق العشرة الأولى، وهي سهلة جدا:

إلقاء الأسئلة (مصحوبة بنظرات) يراجع بها الدرس الماضي، وهي نفسها تقويم لمدى استفادة الطلاب منه، وبتعبير تقليدي لتعرف هل "ذاكروا أم لم يذاكروا".

ثم تنتهي هذه المجموعة بسؤالين ممهدين للدرس الجديد، وهذان هما المجموعة الثانية من الأسئلة التي تتكون منها الدروس من هذا النوع.

مجموعة الأسئلة الممهدة:

في حصص النصوص والنحو والقراءة والقصة يمكن للمدرس أن يمهد بأسئلة أخرى غير شفهية . . .

يمكنه أن يكتب جملة تتضمن شيئا من الدرس الجديد ويسألهم عن كثير من

التفاصيل التي تدور حول الدرس دون أن يشعروا، وسيرى في عيون الأذكياء منهم أنهم فهموا مرماه بل إن بعضهم سيحيد بالأسئلة بواسطة الأجوبة المميزة التي يقدمها ليكشف حيلة «القط»، لكن على القط لتفادي هذا الشرك؛ أن يجتنب أن يسأل أذكى الطلاب في هذه المرحلة، ويعتمد على المتوسطين والضعفاء بحيث يقدم لكل منهم سؤالا يعرف إجابته أو يسمح له مستواه بالتوصل إليها . . .

وهكذا يمكن الدخول في الدرس بطريقة جذابة، وعندما يخطئ طالب يمكننا أن نستفيد من هذا الخطأ بسؤال لطالب آخر بعد أن نمنح الأول ابتسامة مشجعة، فنقول للآخر: ما رأيك يا فلان؟ على أن نختار فلانا الذي سيصل بنا إلى الصحيح فإن لم يعرف، سننتقل إلى فلان ثالث ليعرف الصحيح، ويكمل المدرس «القط» الأسئلة على هذه الوتيرة، فيفهم الفأر الأول أنه أخطأ دون أن يقع في الحرج والإحباط.

وبعد الأسئلة والتدريبات التمهيدية يأتي دور العمل.

أسئلة للعمل:

وتكليف الطلاب بالعمل ليس صعبا، وليس بعيداً عن أسلوب الأسئلة، فما هو إلا مجموعة من أسئلة جوابها أداء عملي كما يلي:

هناك بدائل:

كأن ترسم شيئا غامضا على اللوح وتسأل: ما هذا؟ (أو في دروس مواد أخرى يمكن أن تكتب اصطلاحاً جديداً أو ترسم جهازاً وتطلب منهم الاستنتاج أو معادلة يعرفون نصفها . . الخ).

ثم تفتح من هنا سلاسل الأسئلة على النحو التالي، كنموذج فقط:

أقرا يا محمد

اشرح أنت يا سلطان

صحِّح يا علي

هل توافق يا حسن؟

لماذا؟

هيا يا عبد الرحمن اكتب ما قلنا.

والآن إملاء . .

طيب ننتقل إلى الجزء التالي . .

اقرأ يا محمود، وصحح له يا محسن . .

هل ترك محسن خطأ ما يا علي؟

ما هو؟

هل هذا صحيح يا خالد؟

خالد . . هل كنت منتبها؟ (مع ابتسامة معاتبة)

أقرأ أنت الآن . .

أعرب يا محمود هذه الكلمة.

سالم . . هل درسنا شيئا يشبه هذا من قبل؟

جيد . . .

والآن سأقرأ أنا مرة أخرى . .

(يمكن استبدال تعليقات أخرى بهذا الأخير مثل: سألخص الموضوع الآن ثم في النهاية تسألونني أنتم . .)

الواجب . . .

لا تنس يا عبد الله أن تحضر دفترك غدا، وأنت يا علي . . . (بنظرة عتاب ومحبة) لن أقبلك غدا بدون واجب.

أما زالت والدتك مريضة يا حسن؟ أرجو أن تكون بخير . . . شفاها الله.

دق الجرس.

طبعاً هذا أحد نماذج الحصص الناجحة . . . هناك حصص كثيرة لم ينجح فيها العمل . .

لكن «القطة» تستمر في المحاولة . . . وستستمر حتى تتحول إلى «معلمة حقيقيَّة».

٦
مكالمتان عبر البحار

أنا أحب الشعب الألباني حقاً، أحب ذكاءه وحرارته ونشاطه، هذه الصفات المميزة التي ربما تكون سبباً في صفاته الأخرى السلبية أو منبعاً لها، الألبانيون غضوبون تسهل استثارتهم، معتزون بالذات إلى درجة لا يمكن تجاهلها، فكل منهم يظن نفسه إله الحرب الروماني القديم، وهو ظن يتلاءم مع ملامحهم المميزة بعلامات الوجه الروماني الأصيل كما تصفها الكتب، وكأنهم سلالة صافية منعها انغلاق السنوات الطويلة والاعتزاز القومي العنيف من الاختلاط بغيرهم من الأجناس فبقيت ملامحهم كما ورثوها عن جدهم الأول «إلير» الذي عاش في قرون ما قبل الميلاد.

كنت أتكلم مع أحد طلابي الألبانيين القدماء في مخابرة عبر البحار كما يطلقون عليها، وسألته: أنت تتصل ببطاقة مغناطيسية؟ قال: لا، لأن البطاقات التي تستعمل في ألبانيا تصنع في اليونان ولذلك تنفد بسرعة جدا، ثم عقب: الألبانيون لا يفعلون شيئاً، فقط ينجبون الأطفال.

هكذا قال تلميذي القديم، الذي انتهى في عام ونصف من دراسته اللغة العربية معي، وأحرز مستوى متقدما جدا فيها، وبحث لمدة سنة ونصف عن منحة للدراسة الجامعية في جميع البلاد العربية ولم يجد بعد طول البحث لطلبه مجيبا.

وقال لي: أنا لا أتخيل أنني سأدرس الإسلام أو لغته في بلد غير عربي، أنا لا أستطيع أن أتصور هذا، أنا سأستمر في البحث عن منحة دراسية، لن أيأس أبدا. فكرت: أنا يئست وكيف لم ييأس هو بعد؟ في الحقيقة، إنه يعيش الآن حياة أشبه بحياة اليائسين، رغم أنه يظن أنه لم ييأس. سألته: ماذا تفعل هذه الأيام؟ كيف تقضي الوقت؟ قال: أخرج، أجلس في المسجد الكبير في تيرانا، أبقى في البيت مع

أمي، أتجول مع صديقي الذي رجع من اليونان بسيارته، وهكذا. . قلت: أعني هل تفعل أي شيء مفيد في حياتك غير هذا التجول؟ ارتبك لعله تذكر بهذه النبرة صوت معلمته القديمة كانت تغضب في الفصل منذ سنوات وهي التي لم تكن تغضب عليه أبدا، هو أفضل طلاب فصله، هو أفضل طالب صادفته في حياتها على الإطلاق، هو الذي لم يغب عن الدرس أبدا لمدة سنة ونصف، ولم يتخلف عن إنجاز واجب أو عمل يطلب منه، هو الذي كان يتقدم في اللغة بسرعة ومهارة أعجزتها عن فهم موهبته، فما أعدت له برنامجا إلا نجح في إتمامه قبل منتصف الزمن الذي أعدته له، هو الذي كانت تعطيه كتابا ليقرأه فيسهر طوال الليل يقرؤه، ثم يتصل صباحاً ليقول: كيف حالك يا أستاذتي؟ فتقول: الحمد لله، هل أنت بخير فيجيبها نعم، انتهيت منه.

فتقول: من ماذا؟

تفاجأ: من الكتاب الذي أعطيتنيه أمس.

بهذه السرعة؟ بالتأكيد لم تستخرج الكلمات والتعبيرات الجديدة.

إنها جاهزة يا أستاذتي، تريدين أن تريها اليوم؟!

أفهم من قولك أنك مستعد للامتحان في لغة هذا الكتاب؟

نعم يا أستاذتي. متى؟!

الطالب المثالي عندما كان يتكلم عبر البحار بعد سنوات، وقال: عمل مفيد. . سأفعل قلت: سـ. . سـ. . سـ. . هل أصبحت عربياً؟ قال بحرارة ومرارة: لا يا أستاذتي، هل وعدتك بشيء من قبل ولم أنفذه؟ سأقرأ، سأرجع للقراءة اليوم يا أستاذتي. هذا وعد، وعد رجل ألباني، سينقطع الخط الآن يا أستاذتي، كيف حال إلير هل هو بخير؟ هل ستدرسينه؟ سينقطع الخط. . إلى اللقاء إلى اللقاء.

إلى اللقاء يا بني العزيز. . تمتمت بهذا وأنا أضع السماعة، وأفكر: هل سيكون ثمة لقاء؟ وهل سيكون هو نفس الشخص نفسه الطالب المثالي الذي لم يخلف وعداً ولا موعداً؟ وهل ستبقي البطالة ويبقي الفراغ «والأمل المرجو قد خاب آمله» . . هل سيبقون منه شيئاً أكثر من الذكرى الجميلة كشواهد القبور؟

خرجت من أفكاري بسرعة، على صوت دقات جرس آخر، ليس عبر البحار هذه المرة، إنه إلير، قال إلير: متى سنذهب إلى المركز لنتصل بصديقي في اليونان؟ قلت: هل قررت نهائياً يا إلير؟ قال: نعم يا أستاذة. لم تفكر يا إلير في كلامي الذي قلته لك أمس؟ عن الخوف، عن رصاصة في ظهرك، عن العيش لصاً هارباً طول حياتك؟ أنا لن أسرق يا أستاذة لقد وعدتك وعد رجل ألباني، لن أسرق ولن أشرب الخمر ولن أفعل الحرام، فقط سأعمل في اليونان هناك يا أستاذة قلت لك، هناك ثلاثون دولاراً في اليوم أي تسعة أضعاف راتبك في الشهر يا أستاذة، أبي عجوز أنت تعرفين، وفي أسرتنا شاب مريض أنت تعرفين يا أستاذة، وإلى متى يمكن أن ننتظر الموافقة على دخول الجامعة هنا؟ ومتى سيأتي جواب الجامعة؟ هذا أمل مستحيل، قلت: ستنسى اللغة العربية يا إلير قال: سأقرأ القرآن، سأكتب لك بعض الرسائل، قلت: من يعيش هارباً، لا يجد وقتا للرسائل والقرآن يا بني. قال: أنا سأموت على أرض ألبانيا يا أستاذة، لكن فقط سأعمل قليلاً في اليونان، ليستريح أبي بعد ذلك. قلت: حسن يا إلير، نلتقي في الثامنة، لنتصل في وقت المكالمات الرخيصة. وضعت السماعة. انتهت هذه المكالمة أيضاً.

* * *

عندما كانت هذه المذكرات تحت الطبع، كان إلير يعيش في إحدى قرى اليونان، ويعمل نادلا في مطعم أحيانا، وعامل بناء أحيانا أخرى، وعندما تشدد الشرطة اليونانية نشاطها في ملاحقة العاملين بغير ترخيص يقبع في البيت لعدة أيام حتى تهدأ الحملات، وكان يتصل بين الحين والآخر، ليعفي نفسه من الوفاء بوعد الكتابة بالعربية إلى المدرسة للاطمئنان على أحواله كما هي عادة كثير من زملائه القدامى، وهو حتى الآن يسأل في كل مكالمة، ألا توجد فرص عمل جيدة في مصر، ألا يمكنني أن أحصل على منحة دراسية جديدة؟ هل عودلت الشهادة الثانوية «بتاعنا» لنقبل في الجامعة؟

إن إلير ما زال يسأل.

٧
المـاء والهـواء

وجدت بين صفحات مذكراتي القديمة هذه العبارة: «ماذا علمت طلابك أخبريني؟ إلى الآن لا يعرفون أنه لا توجد علاقة بين زال وما زال، لا يعرفون حركات الفعل حرص، لا يعرفون كثيرا من الأشياء. لماذا لم تقولي لهم إنهم أخفقوا وإنك أخفقت معهم؟ هل عرفت أنك متخاذلة وحمقاء وتافهة أيضاً؟ هل عرفت الآن؟ وأنك لا تختلفين عن إلير في شيء سوى أنه غير متخاذل مثلك بل قوي وشجاع، وأنك لهذا السبب لم تستطيعي أن تعلميه شيئاً وربما لن تستطيعي..».

لا أستطيع أن أتذكر متى كانت أول مرة خطرت ببالي هذه الملاحظة، أنني لم أنجح حقا مع إلير، وربما في أول مرة لاحظت أنه لا يتعلم المزيد، هذه حالة تستحق تفكيرا طويلا، لقد كنت دائما نادمة إزاءه وشاعرة بأن على أفعل شيئا لكي يمحى هذا الذنب.

هل كنت حقاً مخفقة معه منذ البداية أم أنه هو الذي لا يتعلم؟ أم أنه قد تعلم لفترة ثم لسبب ما توقف عن التعلم فجأة وإلى الآن لم يعرف أحد ما هو السبب؟ ربما يكون الاحتمال الأخير هو الأرجح، وربما أرجحه لأن الأول يلقي بالخطيئة كاملة عليَّ وهو ما لا أحب أن يحدث لي، والآخر يعفيني منها تماما ويبدو نوعا من الهروب وهو ما لا أحب أن أفعله فيما يتعلق بمشكلات عملي.

والحقيقة أنه إذا كان ينبغي أن نختار بين الأول والثاني فقط فإن الاحتمال الأول هو الأقرب لعدة أسباب: أولاً لأنه يوجد في هذا العالم مئات بل آلاف المدرسين الفاشلين ولماذا لا أكون أنا واحدة من هذه الأغلبية؟ وثانياً: لأننا لم نسمع أو نقرأ أبداً عن حيوان لم يتعلم طريقة أمه في المشي أو الطيران إلا إذا كانت أرجله مكسورة، والأرجل اللغوية لإلير ليست مكسورة بالتأكيد فالأرجح أن تكون

معلمته لم تستطع لفت نظره إلى أن اللغة طريقة في المشي أو الطيران عبر هذا العالم.

يمكن أن يفكر البعض هكذا: ولكن الحيوان يتعلم هذه الأشياء بغريزته هذا صحيح، والإنسان أيضاً يتعلم اللغة بغريزته. الفرق فقط إن الإنسان يفكر ويطمح فيهتم بأشياء أخرى غير ما تقوى عليه غرائزه أعني ما يقوى عليه بفطرته، وما يحتاج إليه حاجة الطير للطيران، فتبقى غرائزه وقدراته الفطرية مهملة جداً حتى تكسل وتصدأ كأي قطعة حديد ملقاة في العراء لسنوات طويلة.

ولهذا إذن خلق الله المدرسين، أعني ليجتذبوا انتباه الأولاد، وليعلموهم بطريقة خفية أن ثمة أشياء أخرى مهمة في حياة الإنسان لأن الإنسان لن يستطيع الطيران دونها، وليحافظوا على انتباه الأولاد إلى هذه الأشياء لسنوات طويلة، ويكشفوا لهم دائما أنهم يستطيعون أن يتعلموا بعض الأشياء التي تبدو غير قابلة للتعلُّم كاللغة والرياضات، لأنهم بغريزتهم وفطرتهم مهيؤون لتعلمها.

ربما هذا هو السبب أيضاً في وجود آلاف المدرسين الفاشلين في هذا العالم ربما لأنهم هم أيضاً لم يعرفوا السبب وراء وجودهم، أعني لم يعرفوا حقيقة وظيفتهم التي من أجلها جاءوا إلى هذه الدنيا، وربما يكون بعضهم قد قرأها ذات مرة في كتاب ما لكنه لم يعرف ما العلاقة بين هذه الكلمات المكتوبة وبين السبورة الخضراء، وإصبع الطباشير، والستين رأسا المكومة أمامه في حجرة فصل ضيقة كئيبة، أو ربما لم يعرفوا العلاقة بين الكلمات المكتوبة وبين الرياضيات أو الجغرافية أو اللغة أو الرسم أو الألعاب الرياضية أو حتى الدين والعلوم.

ولهذا السبب لم يستطع هؤلاء المدرسون أن يشرحوا للأولاد معنى العمل الذي من أجله وجودوا وإياهم في الغرفات الضيقة المسماة فصولا، ولذلك لم يفهم الأولاد بدورهم أيضاً هذه الاجتماعات ذات الخمس وأربعين دقيقة المتكررة على مدى سنوات طويلة مملة، فلم يتمكنوا من معاونة المدرسين المساكين في أداء عملهم.

وربما حاول بعضهم كما كنت أفعل أحياناً ـ أن يشرح هذا العمل للأولاد فقال شيئا من قبيل «أرجوكم أن تساعدوني لكي أعلمكم، فالعلم مهم جدا كالماء والهواء، ليتكم تحبون الدروس كما تحبون الأغاني والكاراتيه وحلوى الحفلات».

لكن الأولاد ـ رغم الإخلاص الشديد الذي قدم إليهم به هذا الرجاء ـ لم يعاونوه، وهو يظن أنهم أشرار رافضون للتعلم، وجاهلون بقيمة ما بين أيديهم من نعمة المعلم. وكل ما في الأمر أنهم كانوا ينظرون إليه على أنه أبله أو غامض أو محروم من متع الحياة؛ كيف يقارن هذه الدروس الرتيبة المملة عن الفاعل والمفعول وصياغة الجمل المختلفة، بالأوقات الممتعة التي يشعرون فيها بأجمل المشاعر عندما تطرب قلوبهم للأغنيات، ويتلذذون بنشوة الغرور عندما يلمسون قوة أجسادهم وقدرتهم على جذب الآخرين أيضاً، بل وعندما يعودون إلى بيوتهم منتفشين نافشين عضلاتهم داخل قمصانهم الضيقة فتنظر إليهم أمهاتهم منبهرة كل منهن بطفلها الذي أصبح رجلا قويا مهيبا، فأين نظرات الأمهات المبهورة هذه من نظرات مدرسيهم الجافة اليائسة الخالية من كل شعور أو إلهام؟ ! وأين وجه المقارنة حقا بين الدقائق المرة في غرفة الدرس وبين الحلوى اللذيذة التي يلتهمونها في الحفلات الموسيقية مع أصدقائهم يضحكون ويتضاحكون بينما أساتذتهم في الغرفات الكئيبة المسماة فصولا يمنعون الضحك والتكلم منعاً باتا كأنهما جريمتا خيانة عظمى . .

وهكذا لم يكن مصير أي مدرس ظن مثلي أنه يعرف معنى وجوده في الفصل مختلفاً عن مصير أخيه المسكين الذي لم يعرف أبداً معنى هذا الوجود الإجباري الثقيل. ربما يشعر إليبر بأنني مدرسة بلهاء التي تربط بين أشياء لا علاقة بينها (التعلم، والماء والهواء، ومتع الحياة) أو ربما أنا لم أشرح له أبدا أن التعلم مهم كالماء والهواء. . لا أدري. . ربما يوجد سبب آخر. . سأفكر في هذا الأمر فيما بعد. .

٨
البحث عن طريق
١ ـ أول امتحان

خرجت من الفصل بعد أن علقت على لوح الإعلانات نتيجة تخرج الطلاب، ضميري كان يعذبني، ويخنقني بأذرع عنيفة كأخطبوط هائل .

قررت أن أعذب نفسي، وبدأت هكذا :

«كذبت على الطلاب اليوم . هل أعطيتهم درجاتهم الحقيقية، لا تنكري أنك أخفيت الحقيقة عنك وعنهم وأنك قست قياسا خاطئا ثم قياسا غير دقيق ثم كتبت على لوحة الإعلانات نتائج تعبر عن الفروق بينهم ولا تعبر عنهم . .

وجدت نفسي ثائرة ومتحاملة عليها، على نفسي، وقررت بعد ليلة نوم عميق أن أفكر في الأمر بموضوعية . .

فبدأت هكذا . .

«لا بأس بإضافة أخرى إلى مجموعة التجارب الفاشلة . .

ثم وجدت أن هذه البداية لا تبشر باستمرار التفكير الموضوعي، وقررت أن أبدأ مرة أخرى بموضوعية أخرى . .

فبدأت هكذا . .

«لا بأس، هذا خطأ آخر ستستفيدين منه بالتأكيد كما تستفيدين من كل الأخطاء ثم وجدت أن لفظة «كل» تخرجني من الموضوعية، فأنا لم أستفد في الحقيقة من كل أخطائي ليس لأنها أخطاء غير مفيدة، فلا توجد أخطاء غير مفيدة، لكن السبب

على ما أظن هو أنني لست شخصية استثمارية، وهذه محاولة أخرى متظاهرة بالموضوعية لتبرئتي من عدم الاستفادة من أخطائي؛ طبيعتي هكذا، ماذا أفعل!!

الحقيقة هي أنني كسلانة وخوافة .

أحياناً أكسل عن الاستمرار في متابعة نفسي، متابعة تجاربي ومتابعة معدلات تطوري، وأحياناً أخاف أصلاً من تحليل التجربة لئلا أفجع بمواجهتي درجة فداحة الخطأ، فأختصر الطريق وأرفع قدمي هكذا . . ثم قدمي الأخرى أعبر التجربة، وأنساها . . أنساها تماماً لأنني كثيرة النسيان كالعجوز، وهكذا أقول لطلابي لكي يذكروني بكل ما يجب على عمله لأدربهم على أن يكونوا معلمين حقيقيين وفي الحقيقة، أعني عمق الحقيقة أنا أكسل أن أكتب بعض الأشياء لئلا أنساها، أو أكتبها وأنسى أن آخذ القصاصات معي في الصباح وأنا ذاهبة إلي الفصل، أو أنسى أين وضعت القصاصات.

فأنا كسلانة وخوافة وكثيرة النسيان .

في الحقيقة ربما يجب على أن أجد طريقة أكون بها موضوعية، لأنني أعرف أن ذاكرتي الضعيفة لن تسعفني هذه المرة بنسيان التجربة، فليس في المتسع أن تنسى خطأ في موقف ستتعرض له مرة أخرى . . ودائماً، كل أسبوعين، طالما أنت متمسك بوظيفتك هذه .

* * *

لنا في مدرستنا الناشئة مديرة صارمة .

وهى قررت أن يكون نظام الامتحانات الدورية ثابتاً، مرة كل أسبوعين، وهذا مطبق في جميع الدورات وفي جميع أنواع الدروس .

ونحن لا نستطيع أن نناقشها لأنها قوية جداً، ولها عينان خضراوان مؤثرتان، إذا نظرت إليهما لم تستطع أبداً أن ترفض أوامرها، فهي مخيفة القوة والوضوح والتحديد. ولأننا مازلنا في طور النشوء، ومازلنا نبحث عن صيغة نهائية، ولأن مديرتنا القوية تؤمن بالحرية، لكل ذلك، مازال من حق المدرس أن يختار طريقة

الامتحان وموضوعاته، وطريقة توزيع الدرجات، وكذلك الدرجات المعلنة في النهاية، لا أدري هل يسمون هذا في التربية بقياس النتائج أم التقويم أم بكليهما معاً.

المهم أنني كنت، أعني مازلت، حرة تماماً في تقويم طلابي وإعلان نتائجهم، لكن هذه ليست أول تجربة في التقويم.

أعرف جيداً أن التقويم له فوائد عديدة، وله أنواع كذلك، وكنت أشكو عندما كنت طالبة بالجامعة، أن التقويم غير متكرر، وغير صادق، وأن النتائج لا تعلن وأن توزيع الدرجات لا يقيس مهارات الطالب، وأن المعيار غير ثابت.

عندما أصبحت في هذا الموقف الصعب. . أعني معلمة، صار على أن أجرب هذه الأفكار التي حملتها لأربع سنوات الدراسة الجامعية.

* * *

أولى تجاربي في التقويم وقياس التطور كانت في فصل المحادثة، استعملت فكرة واحدة فقط من أفكاري المثالية، ولشدة صعوبة التجربة، لم يكن بعد امتحان المستوى سوى امتحان واحد وهو امتحان التخرج. الفكرة الواحدة كانت(مستمدة من أمي طبعاً): تحديد أمور معينة يريد الامتحان قياسها

أو بعبارة تربوية: **هدف الامتحان قياس مهارات محددة.**

كانت **المحادثة تتكون من: الطلاقة= السرعة+الصحة**، هكذا فكرت في ذلك الوقت.

والصحة: صوتيا+ حرفيا+نحويا

ولذلك كتبت في الورقة أسماء الطلاب وتحت اسم كل منهم النقاط الآتية:

الأصوات(النطق الصحيح):

النحو(تركيب الجملة):

الصرف (بناء الكلمة):

السرعة (عدم التردد والتأتأة):

التوصيل (القدرة علي إفهام المستمع):

وعندما بدأ الطلاب يتكلمون أمامي، متفادين النظر إلى تعبيرات وجهي الجادة الواثقة، (كأنني أفهم تماما ما يحدث)، بدأت أكتشف أن هذه النقاط غير كافية، أو أنها أحياناً غير دالة وأن بعضها يتكون من عناصر أخرى، أو أن انطباعي العام عن مستوى كل منهم في النهاية يختلف عن مجموع درجاتهم في هذه الأمور، ناهيك عن إشكال تحديد عدد الدرجات(من خمسة أو من مائة) التى يستحقها الطالب.

فهناك المسافة بين٦٥٪ و٧٥٪ وهى أصعب مسافة، أين هو منها؟ وهناك ما بين ٩٢، ٩٨، وما بين ٨٠٪، ٨٨٪، كل هذه مسافات لم أختبرها حتى اليوم، ولم أستطع التحقق من الفروق الدقيقة بينها إلا بعد سنوات، وبطرق تقويم غير هذه الطريقة الساذجة التي بدت لي يومذاك الوحيدة والأفضل.

أما بالنسبة لامتحان المحادثة المذكور فقد انتهى الأمر بكتابة تقدير عام (يعبر عن انطباعي) لكل من الطلاب، ووضع ورقة الأسماء والنقاط في درجي، مضافا إليها بعض التعديلات غير الثابتة لدى كل منهم، فبعضهم لا تجد أمام اسمه نقطة للنحو، وبعضهم تجد التوصيل مقسما إلى الوضوح الصوتي+وضوح التركيب وبعضهم الآخر غير مقسم..

النتيجة النهائية هي أنني كنت انطباعية، لا فرق بيني وبين كل أساتذة الجامعة الذين شكوت منهم وأنا طالبة قولهم: أنا أعطي درجة بعد نظرة واحدة ألقيها على الورقة. ولعلهم أيضاً كانوا يقولون كما قلت في ذلك الوقت:

لا تخافي ألا تكوني عادلة، فانطباعك هذا بالتأكيد ليس منفصلا عن مراقبة تلك التفاصيل وإلا من أين جاءت التفاصيل أليس من عقلك أيضاً.. لا تخافي، انطباعك لا يخلو من أن يكون علميا، لا تخافي أنت لم تظلميهم.

لكنني رغم ذاكرتي الضعيفة، ورغم أن الطلاب الأوائل هؤلاء قد استفادوا حقا من دورة المحادثة وتقدموا وصاروا يتكلمون العربية بأفضل مما كانوا قبل الدورة، رغم كل هذا، **لم أستطع أن أنسى كيف كنت عاجزة عن إجراء قياس دقيق لمستوى الطلاب** ومازالت أذرع الأخطبوط تلتف حولي، تضيق علي وتريد أن تجبرني على مواصلة البحث عن طريق..

٩
البحث عن طريق
٢ـ أحد عشر سؤالا

التجارب التي تلت ذلك في القياس لم تكن بنفس درجة الإخفاق، لكنها لم تكن ناجحة هي الأخرى، واستعملت فيها بعض الأفكار المثالية الأخرى، مثلا في التجربة الثانية قررت الاستفادة من أخطاء التجربة الأولى، وفكرت هكذا:

أولاً: يجب تحديد الدرجة النهائية من البداية، هل هي ٥ أم٢٠ أم ١٠٠.

ثانياً: يجب أن أفكر قبل دخول غرفة الامتحان،ما هي الأشياء التي أريد قياسها.

ثالثاً: يجب أن يقيس هذا الامتحان هذه الأشياء.

رابعاً: إذا تبينت خلال الامتحان نقاطا أخرى أريد قياسها، أقيدها في قصاصة وأستفيد منها في الامتحان التالي وليس في هذا الامتحان نفسه، (هذا ليتحقق عنصر الثبات في المقياس أعني أن تكون وجهة نظر المعلمة ثابتة لا مذبذبة).

ومن هنا تعلمت أنه، ليس بالضرورة أن تكون المعلمة مذبذبة لأن شخصيتها مذبذبة ومارست الفصل بين الشخصيتين طويلاً بعد ذلك.

ربما ساعدني على أن تكون هذه التجربة الثانية أقل إخفاقاً من الأولي، أن الدورة لم تكن دورة محادثة، كنت قد درَّست أشياء يمكن وضع اليد عليها (إدراكها بالحواس) واختيار الأهم من بينها ليدخل في الامتحان، واستعنت بفكرة مثالية أخرى :

اجعلي الأسئلة في أشياء يمكن قياسها. أي يمكن إدراك الصواب والخطأ فيها.

وفكرة مثالية أخيرة:

كل سؤال يتضمن نقطة واحدة.

كل نقطة عليها درجة واحدة .

معالم التجربة كانت أكثر وضوحاً في ذهني تلك المرة، وكل شئ كان يبشر بنجاحها، لذلك كتبت أسئلة الامتحان مقتفية أثر القواعد أو الأفكار المثالية بدقة وكان الآتي :

«ضع علامة (√) أمام الصحيح (×) أمام الخطأ ثم اكتب تصحيحه» .

هنا فكرة مثالية أخرى، نص السؤال يجب أن يكون واضحاً ودقيقاً وليس فيه احتمالات تؤدى لأن يفهم كل طالب فهماً مغايرا للآخر .

تحت هذا النص (الواضح الدقيق الخالي من الاحتمال)، كتبت جملا عشرة (لكي يسهل على الحساب) وتتضمن الجمل العشرة أخطاء لغوية، درّست الطلاب صحيحها، فيفترض فيهم أن يدركوا خطأها .

والآن، ستكون الدرجات عشرين، درجة على تمييز الصواب من الخطأ ودرجة على مُعرفة الصحيح، فأما الجمل التي ليس فيها خطأ فيحصل الطالب فيها على درجتين كاملتين .

أظن أن التجربة ستنجح هذه المرة .

لكن الحقيقة أنني رغم أفكاري المثالية وإخلاصي في تطبيقها نسيت شيئا مهما جداً اكتشفته عند تصحيح الامتحان :

١ ـ أنني جعلت الامتحان من ١١ جملة بدلاً من ١٠، سهواً فقط .

٢ ـ أن بعض الجمل يتضمن أكثر من خطأ .

٣ ـ أن هناك أخطاء غير مقصودة اكتشفها الطلاب كأخطاء مطبعية نسيان نقطة أو نقطتين، أو عدم وضوح التشكيل ضمة مطموسة الرأس بدت فتحه، وقد صححها الطلاب ومن حقهم أن يأخذوا درجات عليها .

وهكذا . . .

وقفت أمام المرآة أنا وورقة امتحاني لأرى مرة أخرى أساتذتي وامتحاناتي الذين شكوت منهم طويلاً . . عندما كنت في موقع الطالبة .

وها هو قياس غير دقيق آخر يضاف إلي مجموعة تجاربي غير الناجحة في الحياة والتعليم ، وكأنني أحرص على اقتنائها بلهف جامعي الطوابع النادرة .

١٠
البحث عن طريق
٣ـ رقم ٩

في عـدة امـتـحـانـات تاليـة، تدربت جـيـدا على الخـروج من مـأزق الخلل في عـدد الدرجـات، وعـوّدت نفـسي ألا أكـتب أحـد عشـر سؤالا في امـتحـان عـدد أسئلته ودرجاته عشرة !!

وفررت بخوف أقرب إلى الفزع من الأسئلة التي لا يمكن بها قياس التطور الحقيقي في اللغة مثل:

* تكلم عن . .   * اكتب ما فهمت من . . .

* ماذا تعرف عن . . .   * اكتب شروط تقديم الخبر على المبتدأ. . .

* ما رأيك في . .

فكم درجـة يمكنك أن تعطي عـلى إجـابة مـثل هذا السـؤال؟ ومـا أهـمـيـتـه في تعليم اللغة؟ وأي الإجابات ستعتبرها صحيحة وأيها خاطئة؟ ما هي الحدود الفاصلة بين الإلمام بالموضوع والتعبير بلغة صحيحة عما تعرفه من الموضوع؟ لقد كانت الأسئلة من هذا النوع شبحاً بالنسبة لي وكانت مخاوفي منها مساوية تماما لمخاوفي من نوع آخر من الأسئلة يسوي بين وحدات اللغة، ويسطح شعور الطالب بدلالالتها، وبالمواضع المختلفة المتمايزة في اختيارات الكلمات المناسبة لتوضع فيها، وهي ذلك النوع الذي ينتشر بكثرة ملحوظة في كتب التعليم الرسمي فلذلك ربما تراها مألوفة جداً وعادية عندما تقرأها:

* ضع سوى بدلا من إلا وغيِّر ما يلزم.

* اكتب مرادف الكلمات الآتية .

* استعمل أداة نداء أخرى في الجمل الآتية .

* اجعل الجملة للمفردة المؤنثة المخاطبة ثم للمثنى ثم للجمع ثم لجمع المخاطبات ! !

وأتمنى ألا أعرِّض طلابي أبداً لهذين النوعين من الأسئلة ، مهما كانت الخسائر الناتجة عن فقده ؛ لأن ما أراه من مخاطر فقد دقة القياس وفقد المدركات اللغوية الحية، وفقد التمييز الدقيق بين استعمالات الكلمات والتراكيب، وفقد الشعور بالمعنى . .

هذه المخاطر أكبر كثيرا من فوائد هذين النوعين من الأسئلة .

فبحثت في مخازن الذاكرة عن أسئلة أخرى تقيس أشياء يمكن إدراكها بالحواس فأصبحت أسئلة الامتحانات من قبيل :

* صحح الخطأ :

(ويتضمن أخطاء في المعنى وأخطاء في التراكيب ورسم الكلمات وعلامات الترقيم) وتحسب درجة لكل خطأ وتقسم على قسمين؛ أحدهما لمعرفة الخطأ، والآخر لمعرفة صوابه، وجميع الأخطاء مستمدة من أخطاء الطلاب .

* اختر الجواب الصحيح .

* اختر الكلمة المناسبة مما بين الأقواس .

* اكتب سؤالا مناسبا لهذا الجواب .

* اكتب الجواب الصحيح .

وأسئلة أخرى كثيرة يمكن الحصول على نماذجها من مخازن التدريبات في مدرستنا .

وكان برنامج تدريس اللغة يتحرك مع الامتحان، ويدوران في فلك واحد: ينبغي أن يلمس الأولاد اللغة (دلالاتها وتراكيبها)، وأن يفهموها بدقة.

وتركت أحياناً مساحة خطأ واحد للطالب استوحيتها من السؤال الحادي عشر ، وهي في تلك المرة كانت مخرجاً، بدأت بعد ذلك أتعمد إضافة سؤال واحد زائد

عن عدد الدرجات، فيحصل الطالب الممتاز جدا على ١١ من ١٠ ويحصل آخرون على ٦ أو ٨ بخطأ واحد مغفور!

ولم يكن الأمر يخلو من متعة لي ولهم، في ترقب لمعرفة من الطالب الذي سيتكرر حصوله على الدرجة الزائدة التي أصبحت -لطلاب في عمر الجامعة أو نهاية الثانوية- كالنجوم والصور التي نلصقها لطلاب الابتدائية.

ثم بدأت أقيس تطوري أنا، وأدرج اسمي في نهاية قائمة الأسماء، وأطلب منهم أن يكتبوا درجتي، وهي المتوسط الحسابي لدرجاتهم جميعاً، ومع الوقت.. أعطاني الطلاب اسما خاصا وهو (رقم ٩) لأن رقمي في كشف الأسماء كان رقم (٩)، وعندما تندروا به أمامي لأول مرة (كمحاولة متوجسة نصف حذرة لمعرفة طبيعة رد فعلي) فوجئوا باشتراكي معهم في المزحة، ولذلك تشجعوا على إخباري بأن: رقم (٩) لن يكون أبدا متفوقا أو من الأوائل، طالما ستبقى درجته متوسطا حسابيا للأبد، وأن الأمر في يدهم وكل مستقبله الوظيفي متوقف على اجتهادهم أو على الدرجات التي «يرغبون» في الحصول عليها!!

ومع ذلك، فقد كان الطلاب الثمانية يتنافسون دائماً ليرفعوا درجة (رقم٩) وكان (رقم ٩).. لما يزل باحثا عن طريق!

وعلى هذا الطريق انتهت محاولات الوصول إلى تقويم مفيد وحقيقي وذي قدرة على القياس الدقيق إلى المحطة التالية أوصافها:

١ ـ وجود امتحان مستوى شبه ثابت (بمعنى أنه ثابت النمط غير ثابت الأسئلة بعد).

٢ ـ تثبيت نظام الامتحانات الدورية في نهاية كل دورة، ثم تعديله ـ بعد التجربة ـ إلى مرتين في الدورة (مرة كل شهر)، ثم أخيرا وهو المطبق حتى الآن: مرة كل أسبوعين.

٣ ـ إعلان نتائج كل فصل على لوحة الإعلانات التي اشتريناها خصيصا لهذا الغرض، وتتضمن قائمة الأسماء اسم المعلمة أو المعلم ودرجته.

٤ ـ أصبحت لدينا مجموعة ثابتة من أنماط جديدة لأسئلة اللغة العربية وتدريباتها بدأنا تعميمها على جميع الفصول ومن أهمها:

* صحح الخطأ (جمل متفرقة أو نص كامل أو واجبات قديمة، وفي كل من هذه التنويعات يمكن أن يوضع خط تحت الخطأ للطلاب المبتدئين أو لا يوضع في المستويات الأعلى، ولتدرج الصعوبة يمكن تدريج مستوى الأخطاء ويمكن إخبار الطلاب بعدد الأخطاء في السؤال، ويمكن أن تتضمن ورقة الامتحان الصورة الصحيحة للخطأ جزءاً من أسئلة أخرى بحيث يساعد هذا الطالب المبتدئ عن طريق الإيحاء أو التذكير غير المباشر، مع مراعاة عدم الإكثار منه). (ويفيد هذا السؤال في تنمية دقة الملاحظة والفهم اللغويين).

* اشرح بجملة: (يهدف إلى تدريب الطالب على التعبير عن نفسه عندما تخونه الذاكرة في الكلمات المعينة للمعاني، وقد اتضح أن هذا السؤال متعدد الفوائد في تكوين التفكير اللغوي للطالب وتدريبه على تجزئة المعاني وتفسير أشياء عملية، والتفرقة النظرية بين دلالات كلمات قد تبدو من الخارج متشابهة أو متقاربة، وهو ينمي قدرات المدرسين أيضاً على التعامل مع المستويات المختلفة من الطلاب بمرونة ويوسع آفاق فهمهم اللغوي).

مثـــال:

* قلم:

١ ـ شيء نكتب به.

٢ ـ الشيء الذي أكتب به.

٣ ـ به أكتب.

٤ ـ أكتب.

٥ ـ آلة الكتابة.

٦ ـ أكتب فيه.

ويلاحظ أن الإجابتين رقمي ٤، ٦ خاطئتان، لأن الرابعة ليست شرحا لكلمة ما، وهي ناتجة عن نسيان الطالب حرف الجر وتدل على ضعف شديد في قدرته على

التعبير والتركيب ورقم ٦ هي خلط في حرف الجر بين (به، فيه) وهي أيضاً شرح كلمة (دفتر أو ورقة) وليس (قلم) ولو كتب المدرس في السؤال نفسه كلمة (دفتر) فإنه يقلل احتمالات وقوع هذا الخطأ لأن الطالب إن كان يقظا سيصل إلى الكلمة الأخرى فيكشف خطأه ويصححه، ولو كان الطالب في بلد تستعمل عاميته (في) بدلا من (بـ) مثل بعض بلاد الشام، فإن احتمالات وقوع الخطأ تزداد كثيرا.

*** اكتب السؤال:**

تنويعات هذا السؤال هي:

١ ـ اكتب عشرين سؤالا جوابها موجود في النص.

٢ ـ اكتب ٣ أسئلة جوابها موجود في الجملة التالية.

مثلاً:

أحمد طالب في مصر.

الجواب: من هو أحمد. ماذا يعمل أحمد. أين يدرس أحمد. . إلخ.

٣ ـ اختر السؤال المناسب لهذا الجواب: (جملة وتحتها قائمة أسئلة أحدها فقط هو السؤال الذي تجيبه الجملة أعلاه).

٤ ـ أسأل عن الفعل الموجود في الجمل الآتية.

(وتنويعاته:

أسأل عن الزمن . .

أسأل عن. .)

ويفيد هذا السؤال في تدقيق استعمال الطلاب للأسئلة، وعلى المدى الأبعد يفيدهم في المحادثة وهي ركن أساسي من برامج تدريسنا إن لم تكن هي «الركن الأساسي».

٥ ـ تضم جميع الامتحانات والتدريبات بعد نهاية الدورة إلى ملف لدى الإدارة يعرف باسم «مخزن التدريبات» لتفيد في تجارب تالية.

٦ ـ خرجت آخر امتحانات اللغة العربية ملائمة جدا للمقاييس والشروط التي تحددت ليكون الامتحان «جيدا» .

ولكن هل نجح هذا الامتحان في القياس؟

في الحقيقة لا .

وهذا هو الخطأ الذي لمت نفسي عليه مدة طويلة بعد ذلك .

وسأحكي في مرة تالية قصته بالتفصيل .

١١

البحث عن طريق

٤ ـ النتيجة زائفة يا أولاد

في هذه الدورة كان كل شيء يسير على ما يرام، أو هكذا بدا، وخاصة في ظلّ ثبات النظام وانتظام جميع المدرسين على عقد الامتحانات الدورية الأربعة، وتسليم نتائجها للإدارة وذلك بعد تركها معلقة على لوحة الإعلانات لفترة كافية .

وكان فصل المتفوقين جزءاً من طالعي السعيد خلال تلك الدورة الناجحة، وبدأت إعداد الامتحانات الأربعة تدريجياً مع مرور الزمن وانقضاء عدد أكبر من الدروس، وتطور مستوى الطلاب بما يوشك أن يؤهلهم للتخرج .

وفصل المتفوقين الذي يتمنى كل مدرس أن يكون له، يتمتع بمزيتين أساسيتين الأولي عدم التذمر من الواجبات، وهو ما يتكرر على نحو ضاغط في كل الفصول الأخرى، مع اختلاف درجات التذمر التي قد تبلغ تجاهل الواجبات تماماً، في بعض فصول الأشقياء، بغرض الضغط على المدرس حتى ييأس من تقرير الواجبات على الطلاب، ويعيد تشكيل برنامجه بحيث لا تمثل الواجبات عنصرا أساسياً يتوقف عليه التعليم .

أما المزية الثانية، وهى الأروع والأكثر جاذبية لكل مدرس، فهي مزية مركبة من ارتفاع الدرجات عموماً، والارتفاع المنتظم الملحوظ في معدل التقدم من امتحان لآخر.

كل هذا يساعد المدرس العادي والعبقري أيضاً على أن يتأكد من عبقريته وقدرته على التعليم، عندما يعزوها ـ كما كنت أفعل ـ إلى مهاراته الخاصة المميزة وإخلاصه وبرنامجه الأمثل لتعليم اللغة .

الخادع في الأمر هو أن الطلاب، ببساطة، يريدون أن يتعلموا، أو يعرفون كيف يفعلون ما يريدون، وبعضهم يتميز بمهارات خاصة في التعلم، وهذه هي ثلاثة أنواع الطلاب الذين يتكون منهم فصل المتفوقين في أي مدرسة !!

لقد شردت واستطردت في شرح مزايا فصل المتفوقين وهو أمر طبيعي ومؤكد أنه أكثر إبهاجا من شرح عيوب المدرسين. لكن هذه هي نهاية تطور الامتحانات وينبغي أن أذكرها، فأنا أمينة مع نفسي كما ذكرت مراراً !!

في فصل المتفوقين تم تنفيذ نظم الامتحانات الأربعة بدقة :

*** الامتحان الأول :**

في دروس الأسبوعين، بسيط ويشتمل علي الأسئلة الأساسية في برامج هذه المدرسة وهي الأسئلة الشهيرة: اشرح بجملة، وصحح الخطأ، وما شاء المدرس من أسئلة أخري، وهدفه قياس مستوى الطالب في دروس هذين الأسبوعين .

*** الامتحان الثاني :**

أكثر شمولاً وينبغي أن يغطى كثيراً مما تعلمه الطالب من قبل، لأنه أقرب إلى أن يقيس مستواه العام في اللغة، وهذه هي نتيجة «منتصف الدورة».

وقد نجح الامتحانان نجاحاً باهراً في دقة القياس ودلالاته وتوافرت لهما جميع عناصر الامتحان المثالي، **بأسئلته المحددة وتوزيع درجاته البسيط الذي يجنب المدرس الخطأ في تقدير الدرجة، وانطباق الأسئلة بدقة على ما يراد امتحان الطالب فيه من مادة لغوية، وتصويب كل سؤال نحو هدف مغاير بحيث يشمل مجموع الأسئلة في النهاية كل ما يراد اختباره، وتوفير بعض الأسئلة المسلية للطلاب والتي تقيس فهمهم أيضاً حتى لا يملوا من طول الامتحان ورتابة نظام الأسئلة، وتقدم الأسئلة للطلاب تدريبات جديدة وأفكارا تفتح لهم آفاق التفكير اللغوي لتتجاوز فائدتها القياس الفردي المجرد لمستوى الطالب، هذا بالإضافة إلي وضوح رأس السؤال والدلالة الأحادية لكلماته (أي ألا تكون محتملة أكثر من معنى فيضل الطلاب فهم ما هو مقصود بها)** وغير ذلك من مواصفات الامتحان، التي درسونا إياها عند إعدادنا للتدريس، والتي خلصت إليها من تجربتي

التي سردتها في هذه المذكرات. وهكذا كان الامتحانان خليقين بأن يملآني غروراً وشعوراً بالعبقرية الذاتية، فأقع فوراً في شرك جديد خلال الامتحانين التاليين!!

وأحياناً تتبين لنا درجة تفاهة أنفسنا والحياة التي نصنعها حولنا، لشدة حماقة ما نقع فيه من أخطاء وتفاهة أسبابها الحقيقية، ولكم يكون العالم كريها ووجودنا مخزياً في هذه اللحظات!

*** الامتحان الثالث :**

سول لي الكسل في ذلك اليوم ألا أكتب امتحانا ووجدت مبررات مقنعة جداً وبعضها تربوي أيضاً، فقد تعود الطلاب علي خط المدرسة نفسها منذ وقت طويل، وإنه من الأجدر لتعليم اللغة الثانية أن يعوّد الطلاب على مطالعة الخطوط المختلفة، وخاصة إذا استفدنا من شكاوى كثيرة نسمعها منهم، عندما يتعرضون لقراءة خط الموظفين في الإدارات الحكومية فلا يستطيعون، فلماذا لا أجرب فكرة جديدة أن أعطيهم واجبات لطلاب قدامى - أنا احتفظ بمعظم واجبات طلاب الفصول المتميزة - وأطلب منهم تصحيحها وهكذا يتدربون ويجدون في امتحانهم نوعاً من الفكاهة، ويرون كذلك أخطاءهم كم تكون مضحكة أو شنيعة عندما يقرأها الغير، وكذلك فقد جربت هذا الامتحان من قبل ونجح - كان ذلك طبعاً قبل أن أدقق معاييري وأكتشف طريقة لحساب المستوى بدقة - كان مفهوم النجاح آنذاك مختلفاً ومستوي وعيي أنا أقل كثيراً.

وآخر مبرر قوي توصلت إليه هو أن الامتحان الثالث يعد تدريباً أكثر مما يهدف إلى القياس الحاسم.

وقد نفذت الفكرة، ففي الصباح استخرجت من المخزن واجبات مجموعة من الطلاب تقترب في مشاكلها اللغوية ومستواها من هذه المجموعة، وكتبت علي اللوح بهدوء : صحح الأخطاء في هذا النص. ووزعت على كل طالب أحد الواجبات .

طبعاً - وغني عن الشرح - كان من المستحيل إعطاء درجات في هذا الامتحان، فلا أخطاء الطلاب متماثلة، ولا واجباتهم متساوية في الطول وعدد الأخطاء، وليس

هناك أي حساب ولو تقريبي لعدد الأخطاء في النص الواحد ولم أعط أي طالب أية درجة ، وبالتالي فإن هذا لم يكن أي نوع من أنواع القياس وكانت هذه أسوأ تجاربي في إعداد الامتحانات وأتفهها على الإطلاق .

*** الامتحان الرابع :**

وفي الامتحان الرابع قررت التكفير بعمق عن تلك السقطة وطبقت كل ما أعرف من مواصفات على امتحان عظيم يتكون من مائة سؤال بمائة درجة يضاف إليهما درجتان للمتميزين ، ويشمل كل ما ينبغي أن يعرفه الطالب منذ التحق بالمدرسة من أساسيات .

وفاجأت الطلاب به ، وكانت النتيجة مدمرة!

لأن جميع الطلاب حصلوا على درجات في غاية الانخفاض ، وبعضهم حصل على ٢٨٪ وأعلاهم على بضع وسبعين ، وهي درجات أقل من مستواهم الحقيقي ، غير أن عامل المفاجأة، والامتحان المكون من مائة نقطة نصفها على الأقل يعتمد على دقة الملاحظة والذكاء (وهو ما يتدرب عليه الطلاب كثيراً عندنا ونشدد على أهميته وتوسيع نطاق إعماله) كل هذا أدى إلى هذه النتيجة المروعة .

وفي النهاية قررت أن أنطوي على اكتئابي وألا أعلن النتيجة الفاضحة لأحد ، ولم أعط الطلاب أوراقهم ليتعلموا من أخطائهم ، كما هي عادتي ، وكتبت على لوحة الإعلانات نتيجة تعبر عن الفروق بينهم ، لا عن مستوياتهم الحقيقية ، ولا عما حصلوا عليه في الامتحان وهكذا حققت آخر تجاربي زيفاً هائلاً .

تقويم نهائي:

في الحقيقة لم يكن الأمر كله «زيفا هائلاً » كما نعتُّه في آخر صفحات هذه المذكرات ، لكنه تضمن عددا متدرجا من الأخطاء التي يحدث أن نقع فيها جميعاً مع اختلاف درجات إخلاصنا ، وحبنا لعملنا وطلابنا . .

لكنني طالما نصحت زملائي المستجدين في العمل ، بألا تكون أخطاؤهم إلا سماداً يغذون به تربة تجاربهم المفيدة . .

وهكذا فإننا في الحقيقة تقدمنا كثيراً في المدرسة بشأن الامتحانات، وأخيراً أصبح لنا أسلوب ثابت وقادر على تحقيق نتائج يمكن تطويرها تدريجيا، وأصبح نظام الامتحانات محدداً تماماً ولا تمكن مخالفته بسهولة الآن .

والآن في الاجتماع الدوري قالت مديرتنا، إنها سعيدة بما توصلنا إليه خلال عامين من تجارب القياس ، وإنها مطمئنة الآن أن بإمكانها تفريغ ذهنها من هذا العبء الخاص(بفوضى نظام القياس) لتتفرغ للتطوير في مجالات أخرى مهمة جداً .

أريد أن أسجل في مذكراتي أنني اليوم أشعر بأننا بدأنا نبني نظاما تعليميا في مدرستنا، أعنى أخيرا أصبح يمكن أن يطلق على ما نعمل فيه اسم «نظام تعليمي» .

١٢
القربة المقطوعة [(١)]

مذكراتي اليوم لن تكون طويلة ، التطويل في الحديث عن شئ يعرفه الناس قد يكون مملاً .

لكنني أريد فقط أن أذكر صديقي المعلم رمضان صادق ، الذي لم ينصفه طلابه ، **وأردت أن يكون هذا اعتذاراً له عن العالم الذي وضعه في موقف أليم فارغ بعد كل الوقت الذي قضاه مفكراً وباحثاً لكي يكون هذا الموقف نفسه، جميلاً ومفيداً نافعا .**

وقد بدأ اتصالي بالقصة علي هذا النحو :

مع بداية الفصل الدراسي الجديد ، اتصل بي هاتفيا صديقي الذي يعمل «معلماً» في قسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة حلوان ، وأخبرني أنه مكلف هذا الفصل بتدريس مادة اللغة العربية والأدب لطلاب السنة الثانية بقسم اللغة الفرنسية ، وأن ثمة كتاباً تقرره الكلية على كل أقسام اللغات ، وأن برنامجه يتكون من عدد من الساعات لا أذكره ، وأذكر أنه بحسب خطته التعليمية كان لديه نحو ١٠ـ١٢ ساعة على مدار العام فائضة عن حاجة المقرر ، لذلك يفكر أن يوسع إمكانيات المادة المحدودة في الكتاب المقرر بمناقشة عدة موضوعات تختم بتكليف الطلاب بعمل بحث ما ، يكون تطبيقاً عمليا لمناقشتهم النظرية ويكون كذلك تدريبا للأولاد على الكتابة العلمية في سن مبكرةـ بالنسبة لبرامج التعليم في بلادناـ و أيضا يعمق كل هذا تجربتهم في الدراسة الجامعية كما ينبغي أن تكون .

---

(١) مقطع من تعبير شعبي مصري ، يطلق على كل من يجهد لتحقيق شيء في ظروف لا يمكن أن تسمح بتحقيقه ، فيقال « أنت تنفخ في قربة مقطوعة » « أي أنها لن تملأ أبداً لأن قطعها يسرب الهواء الذي تحاول ملأها به » .

واقترح للبحث موضوعين : رفاعة الطهطاوى ، وطه حسين ؛ على أن يطلب منهم إجراء دراسة موجزة لتأثير الثقافة الفرنسية على هذين الشخصين باعتبارهما من أعلام الفكر العربي في العصر الحديث .

وقصَّ عليَّ زميلي العزيز أحلامه في براءة شديدة ، وهو يتخيل أنه ربما يكتشف بهذه التجربة بعض الطلاب الموهوبين فيكلفهم بعمل دراسة على تأثر لغة هذين العالمين باللغة الفرنسية في كتاباتهم العربية ، ثم سألني رأيي ، فوافقته على كل ما قال . وبدأت أقترح عليه تفريعات للمناقشة ، تتصل بأحداث الحياة الفكرية هذه الأيام ، وتتصل بما ينبغي ـ في ظني ـ أن يعرفه طالب الدراسات الأوربية العربي وهو مقدم عليها ، مثل الجامعة الفرنكفونية المنشأة حديثا في مصر : أهدافها وآثارها ، وما دار من خلاف شغل الرأي العام المثقف لفترة من الوقت حول تغيير اسم أحد الشوارع من اسم مفكر عربي إلى اسم شخصية فرنسية مشهورة ، واقتراح بعض الجهات الاحتفال بمرور عدد من الأعوام على الحملة الفرنسية على مصر .

وافق زميلي العزيز على كل أفكاري ، ولاحظ أنها مرتبطة بتربية الفكر أكثر من تعليم الأدب ، ولما أعرب عن ملاحظته هذه ، دخلنا في مناقشة طويلة حول أهداف التعليم القائم حاليا ، وما ينبغي أن يكون هدفا للتعليم الذي نعتبر أنفسنا رسلا حاملين أمانته ، وعلينا تبلغيها في كل غرفة درس ، **في كل سؤال نلقيه على الطلاب، وفي كل جواب يحصلون عليه منا.**

وقال لي إنه يفكر أن عليه تعويد الطلاب على البحث عن العلم، وعلى قراءة المراجع الأساسية المتصلة بالموضوع ، وأن يعلمهم دائما فلسفة الموضوع وأبعاده الحضارية ، وضحك ضحكة لا تخلو من غضب عندما قلت له إنه يتكلم عن «تعليم عال» على ما يبدو . وقال : وماذا تريدين أنت أن تعلميهم في الجامعة؟ وكانت فرصة عظيمة لأجد ضحية جديدة تضطر إلى الاستماع بحب إلى نظريتي في الأساسيات ، وقلت :

إن طلابنا في الجامعة يفتقدون كل ما ينبغي أن يكونوا قد عرفوه في الدراسة الثانوية، وأهم ما ينبغي أن يميز طالب الجامعة، ذلك هو أساسيات العلوم، والاختيار المحب الواعي لما

يدرس ثم لما يعمل فيما بعد، وبما أن الأمر الثاني قد أصبح أقرب إلى الاستحالة، في الظروف القاسية الضاغطة التي تفرض على شبابنا ما لم يختاروه، وتجبرهم على قبوله بحكم لقمة العيش، والضرورات الاجتماعية الأخرى، لذلك ينبغي أن نجعل الأساسيات هي هدفنا الحالي فنعيد شرح حقائق العلم وبداهاته بطريقتنا الجديدة، بحيث نجعلهم يعرفون أن له علاقة بحياتهم، وأن العلم يمكن أن يقال في كلمات بسيطة، ويمكن أن يشغل جزءا من تفكير الإنسان في حياته اليومية العادية، وأننا بشر مثلهم يمكن أن نتكلم في أشياء تتصل بحياتهم وأن نهتم بهمومهم، وأن نعاني كآبائهم، وأن نمازحهم دائما، ونقول إننا لا نعلم أحيانا، وإننا غير متأكدين، وإننا سنبحث وسنسأل أساتذتنا، ونسألهم لنتعلم منهم أحياناً.. فتصبح محاضراتنا فيما بعد هي اختيارهم المحب الواعي، ويتذكرون ما نقول، ويتكلمون عنه .. ويستزيدون منه .

قال زميلي العزيز : إذن نفقد القيمة العليا للتعليم الجامعي ، الارتقاء بعقل الإنسان ، ونتملق الطلاب لكي يحضروا دروسنا ، ويدرسوها . . هذا غير صحيح الطالب يجب أن يرتفع بعقله إلي التعليم الجامعي والثقافة التي تقدمها له الجامعة وليس العكس .

قُلْتُ: وهل تريد أن نبني ثقافة على أرض جوفاء تحتها؟ هل تظن أنها هكذا يمكن أن تكون مفيدة فيما بعد؟ أو حتى حقيقية؟ وتريد أن تذهب إلى غرفة الدرس فتتكلم عن أشياء لا يهتم بها أحد لأنه لا أحد يعرف لماذا هي مهمة؟ وتريد أن يحضر الطلاب محاضراتك إجباريا كما يحضرون لكل الأساتذة، ويستمعون إلى ساكن البرج العاجي وهو يعزف ألحانه الكلاسيكية التي لا تمثل لهم أكثر من ضوضاء خالية من المعني؟!

وقد طالت مناقشتنا على هذا النحو، وأنا وعدت بألا أطيل مذكراتي اليوم لأن هذا الموضوع يعرفه كل الطلاب والمعلمين .

أريد فقط أن أسجل نهاية القصة في إيجاز شديد :

لقد اتفقت مع زميلى المثالي على صيغة وسطي، بين طريقتي المبالغة في العملية وطريقته المبالغة في حماية القيم الكلاسيكية للجامعة، وأدخلنا فيها كل ما نريد أن يتعلم طلاب السنة الثانية بقسم اللغة الفرنسية، وقال رمضان إنه سيعيد قراءة كتابين مهمين قبل أن

يدخل غـرفة الدرس ،لكي يُراجع مـا يثري الخلـفيـة الفكرية للموضـوع هما: «رسـالة في الطريق إلى ثقافتنا» للأستاذ الجليل محمود شاكر و« ثقافة الغزو» للمفكر العربي الإسلامي محمد عمارة.

وبعـد موعد المحـاضرة بسـاعات،اتصل بي رمـضان صـادق ليخبرني بالنتـائج العظيـمة للمحاضرة التي جهدنا كل هذا الجهد في الإعداد لها، قال :

لقـد كان الطلاب يتـسـربون من غرفـة الدرس واحـدا بعد الآخـر، وكنت أسـتمـر أنا في المحاضـرة، لقد وفقت جـدا في صياغـتها، وفي تضـمين المعلومات التي أردت تضمـينها، وكـذلك «الدسـائس» الفكرية التي أردت أن «أدسـها»ـ مـشـيـراً بذلك إلي القـيم الفكرية والأخلاقية التي نبثها في ثنايا الموضوع ليتعـلمها الطلاب دون أن ينتبهوا إليها فينفرون، إذا انتبهوا، من فكرة الموعظة المباشرة ويتخذون مـوقفاً مضاداً لها بالجملةــ وتحدثت عن صراع الحضارات المختلفة وتلاحمهـا في الوقت نفسه، وتبدت لي في ذلك الوقت معان لم تكن جلية هكذا من قبل، وشرحت للطلاب مـوضوع البحث، ولم أكن أعرف أنني أستطيع أن أجعـل موضوع البـحث جذابا إلـى هذه الدرجة، وأدخلت بعض التـعديلات على اتفـاقنا سأخبرك بها.... لقد كان كل شئ يمضي على أحسن مما توقعت بالنسبة للمحاضرة .

لكن الطلاب كانوا يتسربون...

واحداً تلوا الآخر ...

وكنت أنا مستمراً في الشرح، ويتزايد صراعي مع الإحباط والرغبة في الانهيار.

١٣
ملل

يستطع المدرس أن يعرف الملل في عيون الطلاب، إذا نظر فيها برغبة في اكتشاف حقيقة ما يحسون به.

ويمكنه أيضاً ألا يراه أبداً .

لقد كنت أحرص في بعض الحصص على ألا أنظر أبداً في عيونهم، أبدا . .

فأتلهى بالنظر إلى الدفاتر أو الكتب، أو إلى أفواههم لأصحح طريقة نطقهم، أو إلى الكتابات على خشب المقاعد، أو إلى غبار يعلو حذائي !

أعرف هذا جيداً، وهذه مهارة في التهرب من مواجهة ما كان ينبغي علي مواجهته، من أن الطلاب قد ملوا الاستماع إلى شرحي أو إلى قراءة زملائهم، أو إلى النصائح والمواعظ الطويلة عن حسن الخلق واحترام الدرس .

ولكنني لم أكن أستطيع تحمل تأنيب الضمير لفترة طويلة بعد هذا النوع من الدروس، لذلك كنت أضطر ـ آسفة ـ أن أقوم بعملية تشغيل نشطة للطلاب في الدروس التالية .

فأجعل كل طالب يقرأ سطرين فقط بدلا من فقرة، ويكتب سطراً واحداً بدلا من أن يملأ اللوح كاملاً حتى يأتي دور زملائه، وأكلف الطلاب بالعمل دون اتباع ترتيب يمكنهم التكهن من خلاله بمن يأتي دوره بعد بذلك ،لأحتفظ بتحفزهم للإجابة، ويقظتهم في أثناء دور زملائهم. وكنت أوجه الأسئلة إلى الجميع بدلا من واحد، على الرغم من أن الدور في التكلم أو الإجابة يكون له، وأطلب إليهم تصحيح أخطاء زميلهم، مما يجعلهم منتبهين حتى إلى كلام الزميل ومدققين في الاستماع إليه.

وأكتفي بنظرة رادعة لمخطئ، أو طرد عنيف مفاجئ لمذنب ،بدلاً من أن أنهمك لربع ساعة في شرح أبعاد ذنبه وإهانته للقيم، واستهانته بالدين والأخلاق .

وكان النظر في عيون الطلاب في لحظة طرد المذنب يكفي للدلالة على أنهم يعرفون تماماً أن هذا ذنب، ولو لم يلموا بكل جوانبه وأبعاده الفلسفية والنظرية.

ومن الناحية العملية كان الطرد أو نظرة التهديد عقابين أكثر تأثيراً ـ بمدى لا يقارن ـ من المواعظ الهائلة والكلمات العميقة .

وكنت أعرف أن الموعظة الطويلة ليست إلا هروبا من شرح الجزء التالي ، أو من رتابة الأداء اليومي القاتلة ، وتنفيساً عن كثير من مشاعري السلبية تجاه هذا العمل .

إنها تلك الرتابة ، أو ذلك التمرد في نفسي الذي كان يجعلني أصل إلى هذه الدروس الميتة .

كل يوم ينبغي أن أذهب إلى الدرس ، كل يوم في نفس الساعة السادسة ، وينبغي ألا أتأخر أبداً عن تمام الساعة السادسة ، أي أن أكون في المدرسة في تمام السادسة إلا الربع ، وأن أذهب إلى الغرفة بسرعة ، وأضع دفاتري وأوراقي على المكتب الكئيب نفسه ، وأفتح الدولاب وآخذ إصبعي طباشير أبيض ونصف إصبع ملون ، والممحاة ، وأتوجه إلى الفصل ولا أنسى أن أغلق الدولاب والغرفة ، ولا أجد وقتاً لتناول قهوة منشطة قبل الدرس إلا إن جئت مبكرة ساعة كاملة ، وأسير مهرولة نفس العدد من الخطوات كل يوم ، حتى أبلغ باب الفصل ، فأقابل هذه الوجوه ، صامته ، جامدة ، بلا تعبير معين ، أو على الأقل مفهوم ، وأن أبدأ في إلقاء أسئلة لمراجعة ما سبق درسه ، لأواجه حقيقة أنهم لم يدرسوه ولم يبذلوا أي عناء في قراءته ، فيملؤني الشعور المدمر بالإحباط ، وأفكر مليون مرة :

هل أترك الفصل وأذهب؟

هل أطردهم قائلة : تفضلوا إلى البيت وعندما تقرؤون دروسكم تعالوا إلى المدرسة؟

هل أشتمهم وأقول لهم إنهم حمقي وأغبياء وعلاوة على ذلك كسالى وغافلون؟

هل أقول لهم إنني بدأت أكره الحضور إلى فصلهم وإنني أفضل عليهم مائة مرة فصل الكبار وإنهم سخفاء جداً ؟

وكان يخيل إلي أن أنادي أكبرهم : هذا العنيد المتحجر الملامح ، وأصفعه وأستمر في صفعه . . صفعات موجهه إليهم جميعاً . . الطلاب ، المدير ، موظف الحسابات ، الجنيهات التافهة ، الساعة السادسة ، وإصبعي الطبشور ، وأيضاً غبارهما الذي يخرج مباشرة إلى أنفي ورئتي ، ليختصر عدد سنوات خدمتي في العمل ، وليوفر بهذه السنوات بعض نقود المدرسة التي لا تريد شراء سبورات بيضاء .

إن كل هذه العقوبات (أعني أن أنادي العنيد وأصفعه ، وأن أوجه إليهم شتائم جارحة تعبر عن كل ما أحس به من الغيظ لبطئهم وعجزهم عن التعلم) ممنوعة في مدرستنا على كل حال ، رغم أننا فيما بعدها أحرار في اختيار أسلوب العقوبة الذي نراه مناسبا .

ولذلك . . لما كانت كل العقوبات الأخرى ـ المسموحة ـ غير قادرة على تصريف غضبي وغيظي ، وقادرة فقط على تصحيح مسار هؤلاء الملاعين ، فإنني كنت لذلك . . أستدير وأكتب على اللوح رقم الدرس ، وأبدأ بطريقة آلية في كتابة التاريخ بدلاً من أن أقول : كم تاريخ اليوم؟ وآمر أحد الطلاب بكتابته ، وأكتب رقم الدرس بالأرقام عوضاً عن أطلب من أحدهم القيام بذلك ، وأبتلع كل مشاعري بالظلم ، وافتقاد إنسانية المعاملة ، وجدوى الحياة . .

ويتحول كل شئ إلى ملل . .

وبكل ملل ، لا أنظر إلى الطالب ، فقط ألتفت تجاهه ، وأقول : اقرأ ، بدلا من أن أقول اقرأ يا فلان ، أو ما رأيك يا فلان أن تقرأ أو ما رأيك يا أحمد أن تبدأ بالقراءة ! !

ويسترسل فلان في القراءة وأنا أتأمل غبارا لم أمسحه عن حذائي ، وغبار طباشير أبيض يملأ نسيج ملابسي ، ثم أنتبه إلى صمت . . صمت يملأ الفصل .

أنظر إليه نظرة استفهام غبية .

يقول : «انتحيت » .

ولا أصحح له نطق الهاء . .

وألتفت إلى زميله . .

اقرأ ! !

١٤
تجـربـة أخـرى

استلزم الأمر أن أتعطل عن العـمل من سبتمبر إلى مـارس . لم يكن هذا بالوقت القصير لمدرسة اعتادت أن تذهب إلى عملها كل يوم وتقضى شطرا طويلاً من النهار هناك ، ثم ترجع إلى بيتها لتقضى ساعات في مناقشة ما كان والإعداد لما سيكون وما ينبغي أن يكون . . . . . .

وهذا التعطل ليس أمراً غريباً عندما تكون المدرِّسة امرأة ، بل يكون المستغرب بالنسبة للقـارئ أن تستنكر امرأة هذا التعطل الطبيعى ، الذي تقتضيه حـاجات «البيت والأولاد» ، والذي يمتد لسنوات طويلة أحياناً حتى يصبح من المستغرب أن تفكر في العودة إلى عملها مرة أخرى .

لكن «الأمر» الذى اقتضى العطلة لم يكن حاجات البيت والأولاد هذه المرة ، لكنه كان حاجات البحث العلمي الذى لم يكن يجد متسعاً عادلاً له في حياتي المكتظة بتفاصيل عملي الإنساني ومشروع حياتي العظيم «أن أكون مدرسة حقيقية» !

وعندما لم يكن من الأمر بد كان يجب ألا أذر بحثي معلقاً ، فانفصلت بصعوبة بالغة عن أرضى ، وألقـيت بنفـسي في بحـر بدا لي ـ في ذلك الوقت ـ بلا شطآن . . وبدوت لنفسي بلا سفينة ، ولا مهارة في السباحة . وهناك بدأت أتعلم كالوليد ، حيث تعرفت على عالم غريب طالما سمعت عنه ، ولم أختبره أبداً أو أعانيه ، كما عـانيت عـوالمي القـديمة التي امتدت جـذوري فـيهـا من زمن طويل ، جذور لقلبي وعقلي ، وتعلمت معاني بعض الكلمات الجديدة تماماً ، كطالب في غرفة درس عـملي ، أو تلميـذ ضـرب له مـعلمـه عـشـرة أمـثلة حـتى وضع يده على المعنى والاستعمال الصحيح . سأحاول هنا أن أجد الكلمات جميعا وأشرحها .

الكلمة الأولى نقرأها جميعا في قصص الأدب الكلاسيكي «صهرته التجربة» .

فالآن يخيل إليّ أنها صهرته لأنها قوية وذات إرادة كالنار ، وذات فاعلية كالنار وأنه بارد وصلب ومستعص ، مثل الحديد ، وقليل الخبرة كذلك ، فهو لم يكن مقداما في يوم ما ، ولم يكن محبا ولا شجاعا ، لكنه أقحم فيها بقوة خارجية ما ، غير مدركة ، فصهرته .

هذا التعبير المشهور لا يلقى بالا إلا إلى التجربة أما من زج به فيها فقد أعفاه الإسناد النحوي من كل مسئولية .

وهناك كلمات كان يرددها أساتذتنا في قسم اللغة العربية «معاناة الكتابة» مثلا . . أو «مشقة الكتابة» . . لم تكن الكلمات تحضرني بسهولة ، لم تكن تحضرني أصلا ، بل كنت أقطع فيافي شاسعة لأبلغها ، لأبلغ عالما أظن أنني سأجد فيه الكلمات ، وهناك لم تكن الكلمات تواتيني وتطاوعني ، بل كنت أضطر إلى قسرها وثنيها وتكسير أطرافها لكي تقبل الانخراط في سياقي . . ! !

ويبدو أن سياقي أنا كان الأسهل تطويعا ، فبعد شهر تقريبا من الكتابة الرديئة ، ركيكة التراكيب مخلخلة الروابط ، أصبح جزءٌ ما من عقلي منتميا إلى عوالم الكلمات ، وأصبحت الكلمات أقل شراسة معي ، ربما لأنها بدأت تألفني ولم أعد جسماً غريباً في عالمها المتجانس ، الذي اقتحمته فجأة ، وكان علي أن أقدم بعض القرابين .

وكانت قرابيني لها غريبة جدا ، حيث اضطررت إلى التخلي عن كلماتي الأثيرة ، تلك التي يبدو أنها تنتمي لعالمي الخاص ، عالم الطلاب الذين لا يستعملون سوى الكلمات الأساسية ، التي تشرح فقط الأفكار الأساسية ذات الطابع الكلي ، وحيد الوجه ، الخالي من كل تفصيل من لون أو ظل أو إيحاء .

أما عالم الكلمات المناسبة للبحث العلمي ، فالاختيارات المتاحة لي فيه كانت مخالفة تماماً لكل ما أحبه ، ولكل ما اخترته لنفسي طوال حياتي ، وتكويني اللغوي الإرادي . .

أزور بيوتهن بيتا بيتا ، فإذا بهن مرتديات دائما ثيابا رسمية كأنها كلمات لا تستريح أبدا ، مستعدة دائما لاستقبال العلماء والباحثين والأساتذة المشرفين والمناقشين ، وعليها إرضاء الجميع ، بأن تكون خلابة وأصيلة في نفس الوقت ، عليها أن تدير رؤوس القارئ والكاتب ، وأن تكون قوية ومستقلة وغنية أيضاً ، وإلا لم يكن العمل أصيلا . . . ووجدتهن جادات المعاملة جداً ، فإذا طلبت واحدة منهن وهى لا ترى «الموضع» أو «السياق» ملائما لها فإنها كانت تتأبى وتستعصي استعصاء ، وتثير «التركيب»حتى يلفظها فتعود إلى عالمها آمنة غير مبالية بي ، ولا بمعاناتي في بحثي عنها ، أو عن غيرها .

لكن الكلمات في ذلك العالم كانت شريفة جدا ، وصادقة ، لذلك لم أتمكن من الثورة عليها ، أو التمرد على معاناة البحث الشاقة ، لأنها كانت تريد أن تكون حقيقية ، وأن لا تبقى إلا في المكان المناسب لها ، الذي تستطيع فيه أن تعطي كل ما تملك من معنى وصوت وظل . لذلك فإنها ما إن كانت تجد المكان المناسب حتى كانت تستقر فيه بكل هدوء وصمت ، دون إثارة ودون امتنان ، إذ لا فضل لأحد ولا ذنب لأحد ، إنه فقط مكانها المناسب ، وهذا هو الوضع الطبيعي . . .

ولا يوحينَّ لك كلامي هذا ـ عزيزي القارئ ـ بأنني قد وجدت مفاتيح كل بيوت الكلمات ، وأنهن جميعا قد طاوعنني وأتين أماكنهن راضيات قانعات ، بل على العكس من ذلك فإن هذا شأن القلة القليلة من الكلمات في بحثي . أما الغالبية العظمى فما زالت على وحشيتها لم تستأنس ، ومازال العناد بين وحشيتها اللغوية وغروري الإنساني متحدماً . والحق أني لم أتمكن من التعرف على غيرها بعد ، ولم يبلغ عقلي درجة خبرة تمكنه من العثور على الموضع الملائم لكل كلمة ، لكنني إنسان وإنسانيتي تخولني أن أملك زمام الكلمات ، وأن أقصقص أطرفها الحادة لتبقى حيث أريدها أن تكون . . . وهى لذلك ستبقى إلى حين أرقى أنا وأعرف ما هو الصحيح وما هو المناسب ، **وما هو القهر الذى لا ينبغي أن نمارسه على كل ما «تخولنا إنسانيتنا أن نملكه»** .

ولا ينطوي هذا التجبر البشري إلا على انحناء لتأبِّي الكلمات على المعنى ، وشذوذ صوتها أو رسمها في التركيب ، فإن تراكيبي ستبقى ناقصة وستبقى ضعيفة وبحاجة

إلى أدوات ربط ومفاصل من الكلمات لتقويها، وتوازن حركاتها وتثبتها معا، ويتحتم عليّ أن أقبل «بحثي» كما هو: ضعيفا، هكذا، مؤديا جزءا فقط من المعنى، أن أستمر، رغم ذلك، في طرق أبواب الكلمات المستعصية عليّ لعلها يوما تجدني قدمت القرابين الكافية فتمنحني عطاياها راضية أو سخية . . .

وكان ذلك هو التواضع أو الرضا الذى رددت ذكره أمي كثيرا، ولم يقدر لي أن أدرك معناه، **إلا عندما بدأت أتقبل لنفسي أن تملك أقل مما أتمنى وأن أستمر مع ذلك في التمني والمحاولة.**

وثمة كانت معاني أخرى تعلمتها، لكلمات جديدة تماما، بعضها قرأته ذات مرة في إحدى المجلات، وبعضها كانت تردده معلمتي، تحاول أن تعلمني إياه . . . .

«تأجيل المسرّات» حقاً كان عملا شاقا جدا وما يزال، فكيف يمكن التخلي عن كل تلك الأعمال الصغيرة التي لا تستغرق وقتا طويلا أبدا وتخلف شعورا لذيذا بالمتعة، وكيف يمكن التخلي عن مشاهدة الأفلام وقراءة الروايات ومجالسة الأسرة وزيارة الأصدقاء والتجول في الحديقة والاسترخاء أمام لوحة الغروب أو الجري تحت المطر . . . . كيف يمكن؟

كيف أمكن أصلاً التوقف عن الاهتمام بمشكلات الطلاب وحاجاتهم والاستجابة لطلباتهم والانقطاع عن قراءة الجريدة وحل الكلمات المتقطعة وممارسة الألعاب الجماعية والثرثرة مع الأخوة الصغار . . .

بطريقة ما حدث كل هذا الانقطاع . . .

بطريقة مجهولة، وعلى نحو غامض، وتحت إلحاح أولئك الكبار الذين يعرفون عن المستقبل أكثر مما نعرف، ويملكون من الكلمات أكثر مما نملك، فهم قد طرقوا تلك الأبواب من قبلنا ومازال يفعلون حتى «صهرتهم التجربة» وأعطتهم أجمل ما يمكن من تشكيلات لغوية وإنسانية. . فهم يعرفون تلك الغاية والطريق إليها وما يجنى على الطريق من «ثمار» صغرى، تكون ما يعرف بـ«الغنى» أو «النجاح» فيما بعد. .

وهكذا . . بدأت الثمار تولد بعد حلول ربيع الكتابة، الذي لم يكن ربيعاً مزهرا

جداً، فالأرض ليست خصبة كما ينبغي، لكنه كان ربيعاً على أية حال. وظهرت بدايات الثمر في شكل فصول صغيرة وأجزاء من فصول، وأفكار لمقالات متفرعة عن هذه الفصول، وتجمع عدد كبير من الأوراق ومن ملاحظات الأساتذة، كان بحث ما قد ولد، وباحث ما قد بدأ يحوز اعترافاً رسمياً، لكنهما ـ البحث والباحث ـ لم يتما نضجهما إذ لم يحصلا بعد على « مواتاة الكلمات» .

١٥
مفترق طرق

بعد ثلاثة أسابيع من اليوم، ينبغي أن أكون قد عرفت موعد امتحان «البحث والباحث» الصغيرين غير الناضجين . .

وبعد ثلاثة أسابيع من اليوم ينبغي أن تبدأ دورة جديدة في المدرسة التي أعمل بها لأحقق هدف حياتي الأصلي .

ومع كل ما تكشف لي من جمال خلال الشهور الماضية، وهذا العالم الذي دخلته، عالم الكلمات والأفكار المنتجة، وما أشعر به من نجاح في التغلب على نفسي، على نشاطها الذي يحركها بعيداً عن هدوء غرفة المكتب وصمت الكتب والأوراق والأقلام، وعلى عواطفها الباحثة عن أشخاص تهتم بهم كأبناء لها حاملين لأفكارها.

ومع الأوراق التي تكومت على مكتبي، والملاحظات وأفكار البحث والكتب التي أجلت قراءتها لحين الانتهاء من البحث، مع كل هذه النعم . . .

أصبح على لأول مرة في حياتي، بوازع من نفسي فقط، أن أقرر هل سأعود إلي التدريس مع بدء الدورة الجديدة ؟ أم ستضطر المدرسة إلى تخفيض عدد الفصول لنقص المدرسات ؟ ولأول مرة أيضاً أشعر برغبة عميقة في مواصلة التعطل عن التدريس !

وكان هناك شئ من خوف أيضاً، خوف من مواجهة ضوضاء الطلاب وحيويتهم مرة أخرى، وخوف من مسؤولية التربية الحية المباشرة، التي يبدو أنني كنت أتحملها بحماقة من قبل، حماقة من لا يدرى هول ما هو فيه .

وشعور خفي أليم بأنني لم أعد معلمة كما كنت بل أصبحت «باحثة» .

والمفارقة بين الشخصيتين هائلة جداً، فالباحثة تفكر ولا تتكلم ولا تجزم برأي قاطع، وتكتب فقط على أوراقها، بينما ينبغي على المدرسة أن تتكلم وأن «تقطع بالرأي»، وأن تصرخ، وأن تعلم الطلاب شيئاً ما، شيئاً كبيراً وكثيراً .

الباحثة يصحح لها الأساتذة المشرفون والأساتذة المؤلفون، أما المدرسة فهي الأستاذ الوحيد في مواجهة تلك القلوب الصغيرة . . المخيفة!

الباحثة تعيش وحدها في صمتها، أما المعلمة فستعود للطلاب، لتكون بينهم وتتصل بهم وتبحث عن التصرف الصحيح لتفعله، والقرار الصائب لتتخذه، والعقاب الفعال لتربي، ماذا تراها ستفعل ـ المعلمة ـ وقد تعلمت صمت الباحثة وخجلها، وقد تعودت يدها وعيناها فقط على الحركة، بينما ينبغي عليها الآن أن تعود لحيويتها الكاملة في غرفة الدرس والمدرسة ؟؟

وهل تستطيع أن تذهب إلى المدرسة في الصباح بثوب، ثم ترجع إلى البيت لتخلعه وترتدى (بلغة الباحثة) وتلبس (بلغة المدرِّسة) ثوباً آخر داكن الألوان صامتاً؟

لقد شعرت لأول مرة بالخوف من الطلاب .

وشعرت بأنني على مفترق طرق مرعب، وأن على أن أختار ـ كما قال لي أخي حسن ذات يوم ـ «بين طريقين للندم، أن أعمل ما أريده فأندم على ترك ما كان ينبغي أن يكون، أو أعمل ما ينبغي أن يكون فأندم على ما أحب » .

وأنا أشعر أن عالم الكلمات سينغلق دوني إذا لم أخلص له، وأنه سيلفظني كما يلفظ كل دخيل أو منافق، ولا أدري هل «المدرسة» هي أحد القرابين التي تريدها الكلمات لكي تواتيني أم أن الكلمات قد تقبل «الشركة» وتمنح عطاياها لإخلاص نسبي غير كامل؟

ولا أدرى هل سأستطيع التفاهم مع طلابي وتبادل الود والعطف معهم على الطريقة الجديدة، أم أنني سأضطر إلي استعادة «الكلمات الأساسية» ولبد ما واتاني من الكلمات، حيث لن تكون العلاقة بعد ذلك ميسورة ولن يكون الرجوع فرصة متاحة لكل شخص، لا أدرى حقاً . . لا أدرى . .

وهذه الـ «لا أدرى» هي الصفة المشتركة الوحيدة بين المدرِّسة والباحثة .

فالباحثة تقـول لا أدرى لكي تكون أمينة في نقل العلم، والمدرسة تقول لا أدرى لكي تعلم الطلاب حقيقة العالم .

صحيح أن كلا منهما تعيش في الدنيا بالقيم نفسها ، وتسعى لتعلم المزيد من نفس المعاني ، لكن طريقة التعلم تختلف تماماً ، ويخبرك أي تربوي أو معلم ، عن أثر طرق التعلم المختلفة في تكوين شخصيات مختلفة ، والوصول إلى نتائج مختلفة أيضاً .

بإضافة عبارة أخي التي ما تزال تخط الألم في نفسي منذ قالها لي ـ قبل سنوات طويلة ـ فإنني أتذكر أني أريد أن أكون مدرسة ، لا أي شيء آخر ، وأنني قد وضعت وضعاً علي طريق البحث العلمي ، وأنني لو كنت أعرف قرابينه من قبل ، ربما لم أرضخ أبداً . . .

المغالطة هنا تكمن في أنني لو خيرت في الرجوع الآن ، لاخترت التفاصيل نفسها ، فأنا أريد أن أكون مدرسة لكي أخدم التعليم وأطوره . ولن أستطيع أن أطوره إلا وأنا معتمدة رسميا لمثل هذا العمل ، فينبغي أن أحصل على الاعتماد .

وهناك مغالطة أخرى في الحقيقة : إن رأسي مملوءة بالأفكار التي ينبغي أن أكتبها ، ولو لم أتدرب على كتابتها ستموت ، وعندما تموت ، لن أبقى معلمة حقيقية ، بل عادية ، ولن أستطيع أن أخدم التعليم ، وسأبقي فقط عجلة من ملايين العجلات الدائرة حول فراغها دون أن تتحرك العربة .

لا أعرف ماذا سأفعل . . .

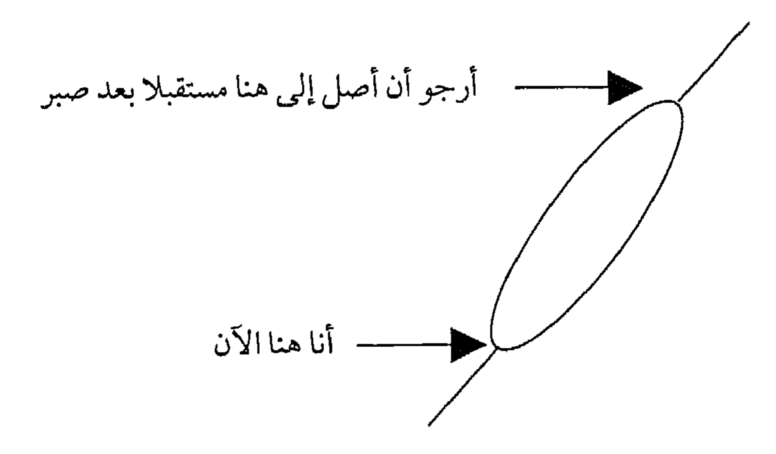
سأستبقى على كل حال أملاً صغيراً أن يلهم الله المدرسة أن تجد لي حلاً ، وأن تمنحنى الكلمات شيئاً من رضاها وتواضع وحشيتها ، وتتركني عندما أطرق عالمها ، فلا تَركلني بتوحش وعداء ، ولا أطلب أن تواتيني بل تتركني فقط أبحث خلالها في صمت . . .

حقًا لا أعرف ماذا سأفعل . .

وأية وجهة سأتجه

وهل يكفى الأمل الصغير في اختيار خطير كهذا ؟!

سأرسم أملى ، أن يكون الطريق هكذا :



١٦
صوت أبى

عندما كنا صغاراً، لم يكن العالم سوى هذه الأفكار .

هذه الأفكار التي يرددها أبى بحماسة بالغة (مبالغ فيها) . كل يوم يرددها حتى الآن . ونحن نتلفت وتلتقي عيوننا خلسة منه ، وعندما يذهب أبى نردد : أفكار مبالغ فيها ، أبونا مازال مثالياً . وبعد أن نفترق ، في غرفتي وحدي أشعر بشيء من الشفقة على هذا الرجل ، الذي ربانا وتعب في تحفيظنا هذه المبادئ لكي ينتهي الأمر بعيون ساخرة وكلمات كذلك .

وفى أحيان أخرى نادرة أتساءل : أهذه الشفقة حقيقية أم أنها كمامة أكتم بها صوتاً لا أريد أن أسمعه ؟

لكنني على كل حال لا أتلبث عند هذه الأسئلة طويلاً . وكيف أتلبث طويلاً ووقتي بهذا الضيق ؟ عليّ أن أرتب الغرفة وأن أبحث بين أكوام الأوراق عن كومة واجبات الطلاب ، وأبحث بين هذه الكومة عن آخر واجب لأصححه ، أو لأجمع ما فيه من أخطاء شائعة . وعليّ أيضاً أن أجالس كلاً من إخوتي الثلاثة بعض الوقت ، لأتقرب إليهم ليصبحوا أصدقائي ، ليخبروني بمشاعرهم ، لئلا يبحثوا عن أشخاص خارج البيت لأداء هذه الوظيفة ، بهذا تنتهي الليلة ، أو بجلسة طويلة أمام التلفاز مع عبدالرحمن أصغر إخوتي الهارب دائماً بالتلفاز من صداقتي ، ومن استذكار دروسه . بعد ذلك . . . أصلي العشاء متثائبة وألجأ إلي فراشي حيث أكمم بكمامة أخرى أصواتاً أخرى لا أريد أن أسمعها كذلك .

وعندما يطلع الصباح ، قبله قليلاً ، أستيقظ لأدرك الفجر في وقت الكراهة لكي لا أسجل علامة (×) في جدول الحفاظ على الصلوات الذي أشترك فيه مع طلابي

لنحاسب أنفسنا، ثم أنام، وبسرعة، أجري قبل أن يدعوني أحد لأبقى كي أعمل في وقت البركة، وأقضي في الفراش وقتاً طويلاً أحاول كتم الأصوات التي تتحدث عن وقت البركة .

في مكالمة أخيرة مع أختي التي تعيش في مدينة أخرى قلت لها : لا أريد أن أستيقظ، لا أريد يوماً طويلا هكذا . كم من مرة حاول أبي إقناعنا بهذا لماذا لم ينجح؟

فكرت: عندما أستيقظ في هذا الوقت أسمع أصواتاً لا أريد أن أسمعها، وأعمل أعمالاً أهرب منها عادة. . . لن أبقى مستيقظة بعد الصلاة .

وعندما أذهب إلي فَصْلي، ويتحتم على أن أخرج أنا صوتاً، أخرج صوتاً غريباً، صوتاً ربما يكرهه الطلاب وربما يسخرون من المثاليات التي يتشدق بها . . أخرج صوتاً يشبه صوت أبى . أنا أسمعه بوضوح .

في إحدى المرات لم أستطع أن أجد الكمامة، لا أعرف أين وضعتها بين أكوامي المتناثرة في كل مكان . في تلك المرة سمعت صوتاً يقول لي : صوتك في الفصل ليس مثل صوت أبيك، إنه يشبهه فقط، من الخارج فقط يشبهه .

أبوك حقيقي أنت لست حقيقية. أنت براقة فقط.

وفي مرة أخرى قال لي الصوت نفسه : أنت عاجزة أن تكوني حقيقية أنت شائهة جداً وماهرة، تعرفين أن هذه الأفكار جيدة وجذابة ونادرة فتقولينها لتبهري الناس، وشائهة لأنك مثل كسيح يقول دائماً: هيا نجرى بسرعة، هيا نجرى بسرعة، يجب أن نجرى بسرعة .

صوت آخر لم أستطع أن أكتمه، صوت خالتي، عندما كانت تتكلم لم تكن معي كمامة . أنا لا آخذ أياً من كماماتي أبداً إلى بيتها فأنا أصدقها . أصدق كل ما تقول . لم أستطع أن أوقفها عن الكلام ، تركتها تتكلم وشردت، وكان يصل إلى أذني صوتها كأنه صوت أبى، وشردت . .

كم هي بعيدة هذه الأشياء التي تتحدث عنها من أين جاءت هذه الأفكار يااااه . .

يصعب جداً تصديقها ولأنها كانت أول مرة أجد نفسي لا أصدق خالتي، لهذا تركت الصوت يعلو ويعلو. . قال: عندما كُنْتُ صغيرة، كانت هذه الأفكار الجميلة والآمال هي كل عالمنا. لم نكن نعلم شيئاً آخر كنا نفكر هكذا ونعيش هكذا .

وكبرنا شيئاً فشيئاً .

وكانت خصلات من خيوط الحبل تنتزع . كأنه بحر ينحسر .

كان ينحسر وينحسر. وينسرب من بين أيدينا، يروح دون أن ندرى .

ويدخل أشخاص آخرون ، أصوات أخرى . . ضوضاء مرتفعة جداً . .

كأنك تلقى بالطين في ماء بركة .

في البداية لا يراه أحد وفي النهاية . . يعلو ويعلو حتى يغيض الماء ويبقى الطين . . ثم يجف .

ويأتي زمان. . لا يعرف أحد أن قطرة ماء كانت هنا .

ولما انسلّت أو سلت كل خصلات الخيوط، ولم يبق سوى خيط واحد رفيع لا يكاد يرى، لم يستطع أحد أن يراه، وكيف نراه والهواء كله غبار، والغبار يغطي سطوح النظارات، ونحن لا يمكن لنا أن نرى خيطاً رفيعاً عبر كثافة هذا التلوث .

صوت خالتي هز الخيط وحركه على جلدي، ولأنه رفيع وحاد فقد جرحت. وسالت من هذا الجرح دموعي، وقلت لها (صوتي كان ينبغي أن أكتمه) : كنت قد نسيت هذه الأفكار يا خالتي .

وغادرت بيت خالتي وأنا أفكر : كيف نسيتها ؟

متى بدأت نسيانها ؟

عندما حدث ماذا؟

كم لطخة غسلتها وظننت أنى تطهرت منها وآثارها جميعاً تتراكم حتى عميت هكذا؟ كم؟

وفي الصباح التالي، استيقظت لأصلي الفجر في الظلام، وجلست قبل طلوع النور إلي مكتبي، وأخرجت من أحد أدراجه قصاصة مطوية صفراء، مكتوبة بخط خالتي، وبدأت أكتب نصاً جديداً للطلاب لأدرسهم إياه هذا اليوم .

النص الجديد (*)

قال الحكيم

الحكيم : إنك فتى صغير تريد القمر للتخذه كأسا ذهبية تشرب منها .

أعتقد أنك ستصبح رجلا عظيما .

كل العظماء يتطلعون إلى القمر

ويحاولون الوثوب والصعود

ولكن منهم من لا يظفر إلا ببعض الفراشات المتطايرة .

والأطفال هم الذين يتطلعون إلى القمر

أما حين يكبرون وتنضج عقولهم

فإنهم يعلمون أنهم لن يظفروا بالقمر

ابق إذن صغيرا لكي تظل متطلعا إلى القمر يا بني . .

الفتى : ولكن . . ألم تتطلع إلى القمر يوما ما؟

الحكيم : آه يا بني . . لقد تطلعت إليه .

ومددت يدي لأظفر به . .

ثم كبرت، وأصبحت رجلا، وأصبحت فاشلا .

ولكن هناك تلك النعم من وراء الفشل . .

(*) النص بتصرف من رواية للكاتب جون شتاينبيك .

من الناس من يعرف أنه فشل ، فيحزن .

لكنه يصبح ذا قلب عطوف رقيق محب .

إن العالم كله معه ، وهناك جسر يصله بقومه .

أما الذى تصل يده إلى فراشة ويطبق عليها كفه .

ليخفي فشله في الحصول على القمر .

فهذا هو الإنسان الذى يبقى وحيدا فى هذه الدنيا .

في ذلك اليوم . . لم يكن صوتي يشبه صوت أبى . . كان يخرج من فمي صوت أبى . في ذلك اليوم **شعرت أنني أريد أو أستطيع أو سأحاول أن أعود إلى ذلك الزمن، عندما كنا لا نعرف شيئاً غير الصحيح، لذلك كنا نفعله .** . وفكرت : ربما أستطيع أن أمتطي ذلك الصوت ، وأصل إلى ذلك الزمن أو إلي زمن جديد . . أستطيع فيه أن أفعل الصحيح فقط . . أن أفعل كما يفعل أبى . أن أحرق كماماتي وأستمع إلي ما ينبغي أن أتمسك به . وأتمسك به . وأكون معلمة حقيقية . . وأن أرث صوت أبى . . صوت أبى .

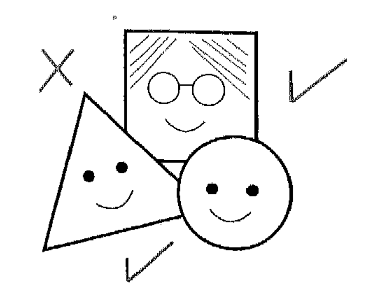
الفهـــرس

البحث عن طريق

رقم الإيداع ٢٢٠١/ ٢٠٠٠
I.S.B.N 977- 09- 0604-2

مطابع الشروق

القاهرة :٨ شارع سيبويه المصرى ـ ت:٤٠٢٣٣٩٩ ـ فاكس:٤٠٣٧٥٦٧ (٠٢)
بيروت : ص.ب: ٨٠٦٤ ـ هاتف : ٣١٥٨٥٩ ـ ٨١٧٢١٣ ـ فاكس : ٨١٧٧٦٥ (٠١)



مذكرات معلمة

● كنت صغيرة جداً عندما تمنيت أن أكون معلمة، وقد كبرت أمنيتي معي وكبرت معها مساندة أسرتي ومعلمي. وكنت دائماً متأكدة أني سأكون معلمة، ولم يكن لدي تصور آخر «لعمل جيد».

● طبعاً سأكون معلمة، إذ يجب أن أكون مثل جدي الذى أذكر وجهه في مشاهد قليلة من طفولتي، ولكنه كان معلما عظيماً كما قالت أمي. ومثل جدتي، التي لم أرها ولم أعرف عنها غير أنها «كانت من أوليات المعلمات في جيلها» كما قالت أمي.

● ومثل أمي نفسها التي تولت الحكايات عن معنى المعلم وما يقوم به، وتولت التأكيد الدائم على أني سأكبر، «وسأكون معلمة، وأعلم طلابي كيف يعيشون حياة سعيدة ويكونون أقوياء وعادلين وسأغير بما أعلمهم العالم وأقلل ما فيه من ألم وظلم.

● وسأكون معلمة مثل أبي الذي تولى الحكايات عن المعلمين الأوائل، الرسول عليه الصلاة والسلام، والأصحاب والتابعين، وكفاحهم الذي لم ينقطع لنشر ما كانوا يؤمنون بأنه الحقيقة والصواب، وعن العلماء والمحدثين والفقهاء، الذين نحتوا الشكل الأول للعلم وشقوا الطريق لطلابهم كي يكونوا كبار العلماء الذين نتطلع إليهم في انبهار، وأيضاً عن معلمين آخرين، غيروا العالم، غيروا الجامعة، وحاربوا من أجل الحق، وصمدوا حتى شقوا لطلابهم طريقاً في شعابها المتشابكة والعسيرة.

● ولما كنت فيما بعد معلمة، كانت أولى مفاجآت حياتي الكبرى: أن الحقيقة أجمل وأغنى كثيراً من الحلم.

دار الشروق
القاهرة: ٨ شارع سيبويه المصري - رابعة العدوية - مدينة نصر
ص.ب: ٣٣ البانوراما - تليفون: ٤٠٢٣٣٩٩ - فاكس: ٤٠٣٧٥٦٧ (٢٠٢)
بيروت: ص.ب: ٨٠٦٤ - هاتف: ٣١٥٨٥٩ - ٨١٧٢١٣ - فاكس: ٨١٧٧٦٥ (٩٦١)